DE GRUYTER

Heike Ortner

SPRACHE – BEWEGUNG – INSTRUKTION

MULTIMODALES ANLEITEN IN TEXTEN, AUDIO-VISUELLEN MEDIEN UND DIREKTER INTERAKTION

SPRACHE IM KONTEXT
LANGUAGE IN CONTEXT



Heike Ortner

Sprache – Bewegung – Instruktion

Sprache im Kontext
Language in Context

Herausgegeben von
Monika Dannerer, Jürgen Spitzmüller und Eva Vetter

Band 48

Heike Ortner

Sprache – Bewegung – Instruktion

Multimodales Anleiten in Texten, audiovisuellen Medien und direkter Interaktion

DE GRUYTER

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde durch 40 wissenschaftliche Bibliotheken und Initiativen ermöglicht, die die Open-Access-Transformation in der Germanistischen Linguistik fördern.

ISBN 978-3-11-102710-4
e-ISBN (PDF) 978-3-11-102716-6
e-ISBN (EPUB) 978-3-11-102725-8
ISSN 0948-1354
DOI https://doi.org/10.1515/9783111027166



Library of Congress Control Number: 2022950904

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com

Open-Access-Transformation in der Linguistik

Open Access für exzellente Publikationen aus der Germanistischen Linguistik: Dank der Unterstützung von 40 wissenschaftlichen Bibliotheken und Initiativen können 2023 insgesamt neun sprachwissenschaftliche Neuerscheinungen transformiert und unmittelbar im Open Access veröffentlicht werden, ohne dass für Autorinnen und Autoren Publikationskosten entstehen.

Folgende Einrichtungen und Initiativen haben durch ihren Beitrag die Open-Access-Veröffentlichung dieses Titels ermöglicht:

Dachinitiative „Hochschule.digital Niedersachsen“ des Landes Niedersachsen
Universitätsbibliothek Augsburg
Freie Universität Berlin
Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz
Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek
Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin
Universität Bern
Universitätsbibliothek Bielefeld
Universitätsbibliothek Bochum
Universitäts- und Landesbibliothek Bonn
Staats- und Universitätsbibliothek Bremen
Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf
Universitätsbibliothek Eichstätt-Ingolstadt
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg, Frankfurt a. M.
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg – Universitätsbibliothek
Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen
Fernuniversität Hagen, Universitätsbibliothek
Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek, Hannover
Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover
Universitätsbibliothek Hildesheim
Universitätsbibliothek Kassel – Landesbibliothek und Murhardsche Bibliothek der Stadt Kassel
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Université de Lausanne
Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern
Bibliothek des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache, Mannheim
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München
Universitäts- und Landesbibliothek Münster
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Universitätsbibliothek Osnabrück
Universität Potsdam
Universitätsbibliothek Trier
Universitätsbibliothek Vechta
Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel
Universitätsbibliothek Wuppertal
ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Hochschulbibliothek
Zentralbibliothek Zürich

Vorwort

Das vorliegende Buch basiert auf meiner Ende 2019 eingereichten Habilitationsschrift, unterscheidet sich von dieser jedoch in wesentlichen Punkten: Ich habe die ursprüngliche Version nicht nur stark gekürzt, sondern den verbliebenen Text so umgearbeitet, dass er für ein möglichst breites Fachpublikum gleichermaßen konzis wie interessant ist. Die Änderungen beruhen auf den Anregungen der Gutachterinnen und Gutachter, die verschiedene Textfassungen geprüft haben. Besonders von den angesprochenen Kürzungen betroffen waren umfangreiche Diskussionen des Forschungsstandes, die auf das Wesentliche reduziert wurden. Ausgeweitet wurden im Gegenzug die Diskussionen der Beispiele, wenn auch aus Gründen des Umfangs Beispiele und viele Abbildungen gestrichen werden mussten. Auch durch die Anforderung der Anonymisierung mussten größere Änderungen vorgenommen werden, insbesondere was die Abbildungen angeht.

Die Habilitationsschrift entstand zwischen 2015 und 2019. Im Zuge der Überarbeitung wurde neuere Fachliteratur bis Ende 2021 eingearbeitet.

https://doi.org/10.1515/9783111027166-202

Inhalt

Dank

Mein erster und größter Dank gilt jenen Personen, die so großzügig den Videoaufnahmen ihrer Pilates-Tätigkeit zugestimmt haben. Ohne diese perfekte Datengrundlage wäre dieses Buch nicht entstanden.

Nachdrücklich bedanke ich mich bei der Gutachterin und den Gutachtern im Habilitationsverfahren, deren Vorschläge für die Optimierung des Textes außerordentlich hilfreich waren, sowie bei den anonymen Gutachterinnen/Gutachtern der Reihe, die mich dazu ermutigt haben, mich vom Charakter einer Qualifikationsschrift zu entfernen.

Ein weiterer großer Dank gilt den Herausgeberinnen und dem Herausgeber der Reihe ›Sprache im Kontext‹, die meinen Vorschlag wohlwollend aufgenommen und in allen Überarbeitungsphasen rasch auf meine Fragen reagiert haben. Ebenso angenehm verlief die Zusammenarbeit mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bei De Gruyter, die mich vor allem hinsichtlich der Abbildungen, aber auch in allen anderen Fragen professionell, hilfreich und schnell unterstützt haben. Besonders dankbar bin ich für die Möglichkeit, dass dieses Buch als Open-Access-Publikation erscheint.

Sowohl für den fachlichen als auch für den menschlichen Beistand bin ich meinen aktuellen und ehemaligen Kolleginnen und Kollegen am Institut für Germanistik an der Universität Innsbruck dankbar verbunden. Hervorheben möchte ich Monika Dannerer, Lorelies Ortner, Thomas Schröder und Wolfgang Hackl. Zudem danke ich den Vertreterinnen und Vertretern des Fakultätsmittelbaus und den Mitgliedern des Innsbrucker Linguistischen Arbeitskreises. Über die Universität Innsbruck hinaus gab es bei Konferenzen und anderen Gelegenheiten hilfreiche, motivierende Gespräche. Nennen möchte ich hier die Mitglieder des DFG-Netzwerks ›Linguistik und Medizin‹.

Unverzichtbare private Wegbegleiterinnen und Wegbegleiter waren wie immer meine engsten Freundinnen Anna, Nadja und Sonja, meine Mutter, mein Bruder und – allen voran – mein Mann Hannes. Ihr habt euch viel angehört. Tausend Dank!

Heike Ortner, Ende 2022

https://doi.org/10.1515/9783111027166-204

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

https://doi.org/10.1515/9783111027166-205

Verzeichnis der Beispiele

https://doi.org/10.1515/9783111027166-206

1 Einleitung

> Nach 10 Stunden fühlen Sie sich besser, nach 20 Stunden sehen Sie besser aus, nach 30 Stunden haben Sie einen neuen Körper. (Bimbi-Dresp 2009: 15)

Dieses Versprechen wird häufig Joseph H. Pilates, dem Begründer des gleichnamigen Bewegungsprogramms, in den Mund gelegt und in mehreren Pilates-Ratgebern so wie hier im ›großen Pilates-Buch‹ von Michaela Bimbi-Dresp als Werbung für die Methode aufgegriffen. Die Freude am Sich-Bewegen und die damit verbundenen Körpergefühle sind laut Bühler (1918: 359) ein wichtiger Impuls für das Bewegungslernen und den Erwerb von Bewegungskompetenz. Je nach angestrebtem Bewegungsmuster kann es jedoch eine sehr anspruchsvolle Aufgabe sein, alle Bestandteile des eigenen Körpers zu einer ganzheitlichen Bewegung im Fluss zu koordinieren, die entsprechenden Bewegungsgefühle und Kognitionen zu verknüpfen sowie die Bewegungsausführung zu kontrollieren und zu evaluieren. Mindestens ebenso schwierig ist es allerdings, jemanden verbal, körperlich und/oder mit komplexen Kommunikaten[1] – kurz: multimodal – anzuleiten. Wie diese Aufgabe in verschiedenen mündlichen und schriftlichen Formaten erfüllt wird, ist der Gegenstand des vorliegenden Buches.

1.1 Einstieg in das Thema und Forschungsfragen

Wendet man sich diesem Thema zu, stößt man sofort auf umfangreiche und vielgestaltige Forschungstraditionen. Die sprachliche Repräsentation von Raum, Körper und Bewegung gehört zu den zentralen Fragestellungen der Linguistik seit ihrer Etablierung als wissenschaftliche Disziplin im 19. Jahrhundert. Im Zuge verschiedener Paradigmenwechsel ab den 1990er Jahren veränderte sich auch die linguistische Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex ›Sprache und Bewegung‹. Die meisten ausgerufenen Turns enthalten auch Verweise auf Bewegung, sei es ein Spatial Turn, ein Body Turn, ein Embodied Turn, ein Corporeal Turn, ein Topographical oder Topological Turn oder ein Practice Turn. Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit sind drei Entwicklungen innerhalb der Linguistik hervorzuheben.

---

1 ›Kommunikat‹ wird in dieser Arbeit im Sinne von Adamzik (2016: 69) als übergreifender Terminus für ein abgrenzbares mono- und multimediales kommunikatives Gebilde verwendet (z.B. Texte im engeren Sinn mit oder ohne Bilder, Grafiken etc.).

https://doi.org/10.1515/9783111027166-001

Erstens erweiterte die linguistische Erforschung der gesprochenen Sprache, eingeleitet durch die verbesserten und vereinfachten technologischen Möglichkeiten der Videoaufnahme, ihren Gegenstandsbereich maßgeblich, um erhöhte Aufmerksamkeit auf gestische, mimische, proxemische, handlungsbezogene Anteile der Sprache zu richten und somit weit über die verbale Ebene im engeren Sinne hinauszugehen (vgl. Couper-Kuhlen und Selting 2018: 35).

Zweitens wird Verstehen als Ergebnis komplexer interaktionaler Aushandlungsprozesse betrachtet (vgl. Deppermann und Schmitt 2007). Diese Fokussierung auf die interaktionale Herstellung von Bedeutung lässt sich nicht nur im Kontext der im ersten Punkt genannten Erweiterung der Gesprächslinguistik, sondern auch als Folge eines neuen Verständnisses von Kognition sehen: Die körperliche Verankerung des Denkens, wie sie in Ansätzen zur *Embodied* und der *Situated Cognition* postuliert wird, schlägt sich in der Interaktion nieder. In der Weiterentwicklung der *Extended Cognition* ist Kognition sogar eine interaktionale Hervorbringung (vgl. Robbins und Aydede 2009). Der Körper und seine Mobilität im Raum gelten somit gleichermaßen als integraler Bestandteil und Produzent der »Interaktionsarchitektur« (Hausendorf et al. 2016). Die Bewegungen des Körpers im Sinne »situativ relevant gesetzter Ressourcen« (Hausendorf et al. 2012: 9) sind ebenso aber auch sensorische Erfahrungen, die alle weiteren kommunikativen Ereignisse und die sie begleitenden kognitiven Prozesse mit-konstituieren. Ihre Situiertheit in kommunikativen Praktiken (vgl. Deppermann et al. 2016a) ist ein weiterer Aspekt neuerer linguistische Forschung, der für die vorliegende Arbeit von großer Bedeutung ist.

Drittens wurde in der Textlinguistik insbesondere in Hinblick auf die Analyse von Medienprodukten ein Verständnis von Verbalsprache als Teil eines multimodalen Bedeutungs- und Handlungsgefüges etabliert (vgl. Bucher 2000 für eine frühe und Archer und Breuer 2015 für eine neuere Bestandsaufnahme des Multimodalen in medialer Schriftlichkeit). Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist die Frage nach dem Zusammenhang zwischen ›Sprache, Bewegung und Instruktion‹ in erster Linie als die Frage nach den semiotischen Möglichkeiten und pragmatischen Funktionen der multimodalen Repräsentation von Bewegung zu verstehen.

Vor diesem Hintergrund entwickelte sich das übergeordnete Ziel des vorliegenden Buches: eine Synopse des Multimodalitätsbegriffs anhand einer exemplarischen empirischen Fragestellung, die alle drei oben genannten Aspekte zusammenführt, ohne ihre grundlegend verschiedenen wissenschaftshistorischen und methodischen Hintergründe zu übergehen.

Konkret wird in der vorliegenden Arbeit aus einer linguistischen Perspektive untersucht, wie Expertinnen und Experten Sprache, Bilder und körperliches

Handeln einsetzen, um anderen Menschen Bewegungen mittels Ratgebern, Lehrvideos und Trainingseinheiten zu vermitteln: Während einer Trainingseinheit werden Bewegungen explizit unterrichtet, demonstriert und korrigiert. Zudem können Fragen gestellt und beantwortet werden; darüber hinaus sind auch Äußerungen üblich, die nicht auf das Ziel der korrekten Bewegungsausführung ausgerichtet sind. In Ratgebern wird versucht, in Bewegungsabläufe einzuführen, damit Nutzerinnen und Nutzer sich selbst schulen oder anderweitig gelerntes Wissen vertiefen können. In Trainingsvideos, z.B. auf Online-Plattformen und auf buchbegleitenden DVDs, wird versucht, die Bewegungsabläufe filmisch zugänglich zu machen und damit einen Teil der unmittelbaren Instruktion – die Demonstration – zu ersetzen.

Dieses Themengeflecht wird anhand des Beispiels der Pilates-Methode (kurz: Pilates) veranschaulicht. Es handelt sich dabei um Bewegungen zum Zweck der Krankheitsprävention, der Verbesserung der Lebensqualität nach gesundheitlichen Problemen oder der Steigerung der persönlichen Fitness als Trend und Lebensstil aufgrund von Bedürfnissen wie Selbstoptimierung, Sozialkontakte etc. Da im Pilates alle Körperteile involviert sind, da unterschiedliche Ebenen, Positionen und Orientierungen eingenommen werden, da sowohl langsame als auch dynamische Übungen ausgeführt werden und da teilweise mit großen Trainingsgeräten und verschiedenen Kleingeräten gearbeitet wird, eignet sich Pilates gut, um ein breites Spektrum von Bewegungsanleitungen und -verbalisierungen zu untersuchen. Ein weiterer Vorteil von Pilates ist, dass die Demonstration gegenüber der verbalen und taktilen Anleitung einen untergeordneten Stellenwert hat (siehe 2.1.2). Ein weiterer wissenschaftlicher Grund dafür, dass die Wahl auf die Pilates-Methode fiel: Die Anleitungssprache hat einen sehr hohen Stellenwert. Die Trainerinnen und Trainer sollen den in der Ausbildung vermittelten Idealen zufolge die Bewegungen nur vereinzelt vorzeigen, vor allem aber verbal anleiten und sprachlich oder mit direktem körperlichem Feedback korrigieren. Hintergrund ist die Auffassung, dass die Bewegungen selbst sensorisch und kognitiv erfahren und verstanden werden müssen, um sie richtig zu erlernen. Zudem konnte der forschungspraktische Zugang relativ einfach gesichert werden.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit lässt sich somit in zwei übergeordnete Fragestellungen untergliedern:

1. Wie wird die sprachliche Aufgabe, einen komplexen Bewegungsablauf anzuleiten, in drei verschiedenen Vermittlungssituationen – in schriftlichen Ratgebertexten, audiovisuellen Medien und Face-to-face-Trainingseinheiten – gelöst? Diese Frage umfasst drei Teilaspekte: die räumliche Konstituiertheit des Pilates-Geschehens, das Instruieren als sprachliche Handlung und den spezifischen Interaktions- und Diskurstyp Pilates.

2. Wie entfaltet sich in den drei Materialtypen Multimodalität? Diese Frage bezieht sich auf die unterschiedlichen Modi/Ressourcen für die Erfüllung der Aufgaben (z.B. Text-Bild-Beziehungen in schriftlichen Texten oder Vorzeigehandlungen in Videosequenzen und interaktiven Situationen).

Neben der Aufarbeitung des Multimodalitätsbegriffs und der Kontrastierung verschiedener Materialtypen in Hinblick auf Bewegungsinstruktionen gibt es ein weiteres übergeordnetes Ziel, das kommunikationstypologischer Art ist: Beschrieben werden sollen eine spezifische multimodale Textsorte (Ratgeber für körperliche Bewegung), ein multimodales audiovisuelles Medienkommunikat (Instruktionsvideos) und ein Interaktionstyp (Pilates-Trainingseinheiten).

1.2 Gliederung und Abgrenzung

Kapitel 2 (»Material«) umfasst eine kurze Einführung in die Pilates-Methode und eine kommunikationstypologische Einordnung der drei Teilkorpora.

Kapitel 3 (»Konzeptuelle und methodische Grundlagen«) bietet einen Überblick über den Forschungsstand zu Multimodalität und Instruktionen und daran anknüpfend eine Erläuterung/Begründung des Analyserahmens und des methodischen Vorgehens. Geklärt wird insbesondere die Frage, welches übergeordnete Konzept von Multimodalität dem Vergleich zwischen den drei Teilkorpora zugrunde liegt und welche Einheiten in der Analyse betrachtet werden. Dieser zunächst deduktive Zugang wird in den drei darauffolgenden empirischen Kapiteln durch induktiv gewonnene Erkenntnisse ergänzt.

Kapitel 4 (»Die multimodale Struktur von Pilates-Instruktionen«) ist das erste empirische Kapitel und zugleich der umfangreichste Abschnitt. Hier werden die ermittelten Instruktionstypen aufgeschlüsselt und mit ihren definierenden Merkmalen anhand von repräsentativen Beispielen diskutiert. Die Darstellung basiert auf dem Konzept des Cues, einer Anleitungseinheit (z.B. *Beine strecken*), die mit unterschiedlichen Ressourcen und Ressourcenkombinationen realisiert werden kann. Sichtbar gemacht werden ausgewählte Phänomene auf Mikro-, Meso- und Makroebene, z.B. typische Muster der intrapersonalen Koordination, die sequenzielle Organisation von Ausdrucksressourcen und die Konstitution von Pilates-Unterricht in größeren zeitlichen Einheiten.

Kapitel 5 (»Bewegungsinstruktionen in Raum und Zeit«) wendet sich dem zentralen Instruktionstyp zu, und zwar den Positions- und Bewegungs-Cues. Gefragt wird nach der interaktiven Konstitution von Bewegungsabläufen im Raum bzw. nach der idealisierten Ko-Konstruktion des Übungsraums. Dies erfordert Analysen statischer und dynamischer Lokalisationen sowie von Perspektivität

und Deixis. Die formale Analyse folgt dem grundlegenden Source-Path-Goal-Schema, wie es vor allem aus der Kognitiven Linguistik bekannt ist, berücksichtigt dabei qualitative Anteile von Bewegungen und verbindet eine repräsentationale, eine semantische und eine syntaktische Betrachtungsebene.

Kapitel 6 (»Ausgewählte Instruktionsaufgaben«) widmet sich verschiedenen Teilaufgaben des Anleitens: dem Zeigen, Erklären und Korrigieren, der Vermittlung von Bewegungsgefühlen und der Aushandlung von Individualität, Individualisierung und Gruppendynamik. Fokussiert wird der Umstand, dass eine Trainingsstunde eine kommunikative soziale Praxis ist. In diesem Rahmen werden auch die Pilates-Fachsprache, Metaphern und weitere Aspekte angeschnitten.

In Kapitel 7 (»Zusammenfassung und Ausblick«) werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den drei Materialtypen abhängig von medialen und situativen Rahmenbedingungen zu einem Gesamtüberblick und zu einem übergreifenden Modell der multimodalen Instruktion zusammengeführt. Der Ausblick dient der abschließenden Einordnung in die Multimodalitätsforschung sowie der Formulierung von Desiderata.

Im Anhang (Kapitel 8) finden sich Transkriptionskonventionen, Eckdaten des Korpus und das Literaturverzeichnis.

Implizit lässt sich aus der Struktur ablesen, was in dieser Arbeit nicht geleistet wird. Es soll jedoch auch explizit zur Sprache kommen, welche Ab- und Eingrenzungen nötig waren. Die wichtigste Einschränkung: Da die Vergleichsperspektive im Vordergrund steht, konnten nicht alle möglicherweise interessanten Aspekte der interaktionalen Verfasstheit der Face-to-face-Trainingseinheiten berücksichtigt werden, ebenso wenig, wie die medienlinguistische Auseinandersetzung mit dem audiovisuellen und textuellen Material Oberhand gewinnen sollte.

Der Detaillierungsgrad der Analysen entspricht ebenso dem übergeordneten vergleichenden Ziel wie die Positionierung: Verschiedene interaktionslinguistisch zentrale Themen wie z.B. Reparaturen werden nicht als eigenes Kapitel abgehandelt, sondern nur an einzelnen Stellen aufgegriffen, wenn sie für die Analyse konkreter Beispiele relevant sind. Mit anderen Worten: Terminologie und Forschungstraditionen der einzelnen theoretischen Fundamente wie der Textlinguistik und der Interaktionalen Linguistik werden in den Dienst der übergeordneten Forschungsfragen gestellt.

Nicht berücksichtigt werden mehrsprachige Situationen, da sie nicht im Korpus vertreten sind. Aus einem ähnlichen Grund wird die Genderperspektive weit-

gehend ausgeklammert: Im Material sind zwar in allen Korpora sowohl männliche als auch weibliche Trainer:innen und Trainierende[2] repräsentiert, aber dem Stereotyp von Pilates als Wellness-Sport entsprechend besteht ein starker Überhang an Frauen, sodass die Ableitung von verallgemeinernden Aussagen über einen ›weiblichen‹ oder ›männlichen‹ Instruktions- oder Ausübungsstil sehr gewagt erschiene. Ein Beispiel aus der Forschung bestätigt, dass hier sehr vorsichtig vorzugehen wäre: Anhand von Ballett zeigt Muntanyola (2014), dass die bevorzugten Modi der interkorporalen Abstimmung (Sprechen, Berührungen) nicht allein als geschlechtsspezifische Vorlieben erklärbar sind, sondern dass solche Entscheidungen mit der Aufgabe bzw. dem Komplexitätsgrad der Bewegungen zusammenhängen: je komplexer, desto mehr verbale Abstimmung ist nötig. In meiner eigenen Analysearbeit ist mir kein unmittelbarer Unterschied, der eine genauere Auseinandersetzung gerechtfertigt hätte, aufgefallen, womit nicht behauptet werden soll, dass es keine Unterschiede gibt. Bei den Ratgebern könnten bestimmte Layout- und Typographie-Entscheidungen (z.B. Farben, Schriftarten) und die Abbildungen kritisch daraufhin hinterfragt werden, ob ein diverses Bild der Pilates-Praxis vermittelt wird. Schließlich könnte das genannte Stereotyp, Pilates sei eine ›weibliche‹ Bewegungspraxis, aus diskursanalytischer Perspektive dekonstruiert werden. Dies wäre jedoch ein eigenes Unterfangen weit über das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit hinaus.

Das Ziel des Buches besteht zudem nicht darin, Empfehlungen zum *richtigen* oder *besten* Anleiten abzugeben. Im Rahmen der Analysen werden typische Problembereiche der Instruktion thematisiert, doch eine Bewertung der Kompetenz der Trainerinnen und Trainer steht mir nicht zu. Ebenso wird nur am Rande auf sportwissenschaftliche Untersuchungen zum Motorischen Lernen eingegangen. Das Lernen allgemein als Ziel von Instruktionen wird kaum explizit thematisiert.[3]

Nachdem hervorgehoben wurde, was dieses Buch nicht ist, sollen abschließend die übergeordneten Ziele der Arbeit zusammengefasst werden: Einerseits geht es sehr konkret um eine linguistische Betrachtung der Anleitungspraktiken im Pilates als Beispiel für eine komplexe Bewegungspraxis, andererseits um ein übergeordnetes linguistisch theoretisierendes und methodologisches Problem, nämlich einen Ansatz für systematische vergleichende Analysen unterschiedlicher Realisierungsformen von Multimodalität.

---

2 Dem Anspruch, geschlechtergerecht und inklusiv zu formulieren, wird mit Doppelformen oder einer verkürzten Schreibung mit dem Doppelpunkt (z.B. Lehrer:innen) Rechnung getragen.

3 Vgl. für einen einführenden Forschungsüberblick zu Lernen in der Interaktion Martin und Sahlström (2010) und zum Lernen im Kontext von Multimodalität insbesondere Bezemer und Kress (2016).

Während die Produktionsziele damit klar umrissen sind, liegen die möglichen Rezeptionsziele und -wege bei den Leserinnen und Lesern. Der vorliegende Text kann aus verschiedenen Perspektiven gelesen werden und könnte sehr unterschiedliche Adressatinnen und Adressaten ansprechen. Intendiert sind primär Personen mit linguistischen Vorkenntnissen aus dem wissenschaftlichen Bereich, die an einer linguistischen Abhandlung über Multimodalität und an empirischen Analysen unter dem Dach von Instruktionspraktiken im Pilates interessiert sind. Die drei Vergleichsperspektiven im empirischen Teil – die multimodale Struktur von Anleitungen, die Vierdimensionalität von Bewegungsinstruktionen und Anleitungspraktiken – werden zwar auf die Pilates-Praxis angewendet, aber sowohl die Vorgehensweise als auch die Darstellung der Ergebnisse ist so angelegt, dass die wichtigsten Erkenntnisse auf andere Praxen und Praktiken multimodaler Bewegungsinstruktionen übertragbar sind. Trotz der linguistischen Ausrichtung und der deskriptiven Sichtweise unter Verzicht auf Optimierungsvorschläge könnte das Buch auch Pilates-Expert:innen und Praktiker:innen ansprechen, die an einer Reflexion ihrer körperlichen und verbalsprachlichen Anleitungen interessiert sind.

Ein Lesehinweis: Empfohlen wird ausdrücklich, Kapitel 2 und insbesondere Kapitel 3 zumindest zu überfliegen, bevor in die empirischen Kapitel 4, 5 und 6 eingestiegen wird. Wesentliche Termini sowie individuell für das vorliegende Buch gültige Festlegungen werden dort eingeführt und im Weiteren vorausgesetzt. Einer selektiven Lektüre der empirischen Kapitel steht dann nichts im Weg. Die Zusammenfassungen in Kapitel 7 sind verhältnismäßig umfangreich und genügen, wenn man nur an Resultaten interessiert ist. Sie sind aber möglicherweise nicht vollständig selbsterklärend.

2 Material

Wie in der Einleitung angesprochen ist das Material der vorliegenden Arbeit in drei Teilkorpora gegliedert. Unter 2.2 wird genauer auf die multimodalen Profile der drei Materialtypen, aber auch auf deren kommunikationstypologische Einordnung eingegangen. Da ohne Vorwissen das Verständnis der Beispiele eingeschränkt wäre, werden zuvor in Abschnitt 2.1 einige Grundlagen der Pilates-Methode umrissen.

2.1 Die Pilates-Methode im Überblick

Während jede:r Leser:in dieses Buches Vorwissen, Vorstellungen und möglicherweise auch Vorurteile zu Pilates mitbringt, sind die Hintergründe des Bewegungsprogramms möglicherweise wenig bekannt. Dieser Abschnitt beantwortet die Frage, was genau unter ›Pilates‹ zu verstehen ist (2.1.1), und bietet einen kurzen Einblick in die Grundlagen des Trainings (2.1.2).

2.1.1 Definition und Entstehungsgeschichte

Pilates ist eine Trainingsmethode, die durch langsame, fließende Bewegungen, bewusste Atmung und eine Kombination von Dehnen und Kräftigen geprägt ist (vgl. Adolph 2012: 303). Die Bezeichnung ›Pilates‹ wurde erst nach dessen Tod vom Namen des Begründers abgeleitet: Joseph Hubert Pilates (1883–1967). Er selbst nannte seinen Ansatz Contrology und wirbt für seine Entwicklung wie folgt:

> If you will faithfully follow the instructions, beginning with the introductory lesson, you will without doubt acquire correct physical fitness with proper mental control. You will truly be building upon the solid foundation of Contrology which itself is built upon scientific principles so true, sound and unique that the science and art of Contrology will live forever. (Pilates und Miller 2012 [1945]: 40)

Definiert wird Pilates in einschlägigen Fachbüchern als »Ganzkörpertraining« (Ungaro 2011: 31; Geweniger und Bohlander 2012: 2), als »System von Bewegungen« (Bimbi-Dresp 2009: 5) und als »Training für den Körper und den Geist [zur Erhöhung von] Körperkraft, -flexibilität und -koordination« (Isacowitz und Clippinger 2014: 1). Als Bewertungen finden sich Adjektive wie *umfassend*, *sanft*,

https://doi.org/10.1515/9783111027166-002

bewusst, *effektiv* oder *ganzheitlich* (vgl. z.B. Bimbi-Dresp 2009, Herdman und Paul 2014).

Pilates wird üblicherweise zum Fitnesssport gezählt und hat demnach eine starke gesundheitsbezogene Ausrichtung. *Fitness*, vermutlich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts aus dem Englischen entlehnt, wurde ursprünglich mit Bodybuilding assoziiert, wie Dilger (2008: 36–37) in seiner Darstellung der deutschen Fitnessbewegung in ihrem größeren historischen Kontext zeigt. In der Gegenwartssprache wird Fitness allgemeiner als körperliche Leistungsfähigkeit verstanden (vgl. Dilger 2008: 39). Als Ziele von Fitnesssport sind neben der Steigerung des physischen, psychischen und sozialen Wohlbefindens und der Prävention von Erkrankungen die Körperbildung, Sozialkontakte und berufliche Leistungsfähigkeit zu nennen (vgl. Adolph 2012: 297). Die Etikettierung als *Fitnesssport* passt auch deswegen sehr gut zu Pilates, da seine Wurzeln sporthistorisch betrachtet genau hier liegen: Joseph H. Pilates war ein Anhänger jenes Körperkults, der sich in Deutschland nach 1850 als Teil der Freizeitkultur entwickelte, nachdem das Turnen bzw. die Gymnastik insbesondere von ›Turnvater‹ Friedrich Ludwig Jahn mit ursprünglich nationalistischen Absichten verbreitet worden war.[4] Ein muskulöser und schöner Körper wurde Statussymbol und Gegenentwurf zu den negativen gesundheitlichen Auswirkungen von Industrialisierung, Urbanisierung und Technisierung (vgl. Wedemeyer 1999: 409; Dilger 2008: 53–54). Im Kontext von Körperkultur- und Lebensreformbewegung entwickelten sich zahllose Gymnastiksysteme, Broschüren und Lehrbücher.[5] Pilates wurde von vielen dieser Einflüsse geprägt, insbesondere von einem turn- und boxbegeisterten Vater und den Schriften über Anatomie, Krafttraining und Körperkultur von bekannten Persönlichkeiten seiner Zeit. Später übten auch verschiedene Yoga-Lehren einen heute noch bemerkbaren Einfluss auf das Pilates-Programm aus.

Um die Person Joseph (kurz: Joe) Pilates ranken sich zahlreiche Gerüchte und Anekdoten, die einen ebenso eigenwilligen wie schwierigen Menschen hinter der Methode vermuten lassen (vgl. die ausführliche Biographie von Rincke 2015). Es sind zudem viele Fehlinformationen im Umlauf, die Pilates teils selbst gestreut hat, vermutlich aus Marketinggründen. Erwähnt sei hier nur die Angabe eines falschen Geburtsjahres (1880 statt richtig 1883). Pilates hat sich älter gemacht,

---

4 Vgl. Lotze (2009), die Jahns anti-napoleonisch motivierten Sprachpurismus und seinen Einfluss auf die deutsche Gegenwartssprache beschreibt.

5 Vgl. Wedemeyer-Kolwe (2004: 426–428). In dieser Publikation findet sich eine umfassende kulturhistorische Darstellung von Körperpraktiken im Deutschen Kaiserreich und in der Weimarer Republik.

um zu belegen, dass seine Methode den Alterungsprozess verzögert. Nachdem der in Mönchengladbach geborene Deutsche in die USA ausgewandert war, eröffnete er 1929 in New York sein erstes Studio, in dem er bis zu seinem Tod 1967 *Contrology* mit wechselndem Erfolg unterrichtete. Nach Pilates' Tod 1967 rang die als *Pilates Elders* bezeichnete Generation seiner ehemaligen Schülerinnen und Schüler um den Weiterbestand der Methode. Infolge eines Rechtsstreits in den USA wurde ›Pilates‹ als eine allgemeine Bezeichnung für ein Übungsprogramm eingestuft, die sich nicht markenrechtlich schützen lässt (vgl. Geweniger und Bohlander 2012: 8). Obwohl der Pilates-Boom, der Anfang der 2000er auch Europa erfasst hat, abgeflaut ist, manifestiert sich die Beliebtheit des Konzeptes in der stetigen Weiterentwicklung der Methode und der zunehmenden Professionalisierung und Institutionalisierung (vgl. Geweniger und Bohlander 2012: 8).

In der Gegenwart wird Pilates häufig mit Entspannungstraining assoziiert und mit Yoga, Tai Chi u.Ä. verglichen (vgl. Adolph 2012: 297, 302). Für treffender halte ich eine Zuordnung zum Gesundheitssport, der als Kombination von Ausdauer-, Kraft-, Dehn-, Koordinations- und Entspannungsfähigkeit zur Prävention und Bewältigung von Beschwerden definiert wird (vgl. Brehm und Bös 2006: 21). Bis auf Ausdauertraining wird all dies in der Pilates-Methode fokussiert: Neben Dehnung und Kräftigung des ganzen Körpers werden auch koordinative Fähigkeiten durch das Training ausgebaut. Wissenschaftliche Studien bestätigen, dass Pilates bei richtiger Ausführung moderate gesundheitsfördernde Effekte haben kann (z.B. Cruz-Ferreira et al. 2011). Bei spezifischen gesundheitlichen Schwierigkeiten wie etwa Rückenschmerzen (vgl. Natour et al. 2015) oder Multipler Sklerose (vgl. Kalron et al. 2017) entfaltet Pilates unterstützende Wirkungen, die anderen Formen der Intervention wie z.B. einer Physiotherapie nicht überlegen sind, aber als Ergänzung oder zur Abwechslung je nach individuellen Bedürfnissen der Patientinnen und Patienten sinnvoll in die Therapie eingebunden werden können (vgl. Geweniger und Bohlander 2012: 2).

2.1.2 Grundlagen des Trainings

Pilates wird als Matten- oder Gerätetraining ausgeübt. In beiden Varianten kommen verschiedene Kleingeräte (z.B. Rolle oder Ring) zum Einsatz. Abbildung 1 zeigt eine Situation aus dem Mattentraining in einem Pilatesstudio.



Abb. 1: Die Übung ›Shell Stretch‹ auf der Matte. Im Hintergrund sind Gymnastikbälle, Therabänder und der ›Magic Circle‹ zu sehen
Bildnachweis: tomasdelgado/Pixabay Creative Commons 00. Abrufbar unter URL: https://pixabay.com/de/pilates-dehnung-yoga-%C3%BCbung-fitness-1950971/ (Abruf am 04. November 2022)

Für das Gerätetraining wurden verschiedene Geräte entworfen, für die vorliegende Arbeit relevant sind der sogenannte ›Reformer‹ und der ›Cadillac‹. Auf Abbildung 2 ist der Reformer zu sehen.



Abb. 2: Eine Twist-Position auf dem Reformer
Bildnachweis: Runway Pilates (www.runwaypilates.com), Creative Commons 00. Abrufbar unter URL: https://www.flickr.com/photos/150388148@N02/35349368853/ (Abruf am 04. November 2022)

Der ursprüngliche Name *Contrology* deutet darauf hin, dass die Körperkontrolle das wichtigste Element ist. Das Ziel des Trainings ist die Verbesserung der Bewegungskompetenz, indem fehlerhafte und schädliche Bewegungsgewohnheiten und Vermeidungsverhalten Schritt für Schritt verändert werden (vgl. Geweniger und Bohlander 2012: 13). Aus Pilates' Schriften haben seine Nachfolger sechs Prinzipien abgeleitet (vgl. Pilates und Miller 2012 [1945]: 11–13; Bimbi-Dresp 2009: 12; Ungaro 2011: 42–47; Herdman und Paul 2014: 12–13; Isacowitz und Clippinger 2014: 1–3):

1. *Atmung (Breathing)*: Die richtige Atmung ist die Grundlage der Pilates-Methode und soll das ganze Leben positiv beeinflussen.
2. *Konzentration (Concentration)*: Jede Übung ist konzentriert auszuführen, erfordert also höchste Bewusstheit.
3. *Zentrierung (Centering)*: Damit ist zum einen der individuelle Körperschwerpunkt gemeint, zum anderen die Muskulatur in der Körpermitte, dessen Aktivierung die Grundlage jeder Übung ist.
4. *Kontrolle (Control)*: Bei jeder Übung soll die Bewegung kontrolliert und mit weder zu wenig noch zu viel Kraftaufwand durchgeführt werden.
5. *Präzision (Precision)*: Bei jeder Übung ist höchstmögliche Präzision anzustreben.
6. *Bewegungsfluss (Rhythm, Flow)*: Die Übungen werden im optimalen Bewegungsfluss ausgeführt.

Der Schwerpunkt liegt auf dem Training der tiefen Bauchmuskeln, in der Pilates-Fachsprache als *Powerhouse* bezeichnet. Eine einheitliche Definition liegt nicht vor, Geweniger und Bohlander (2012: 25–26) schlagen als alternativen Terminus ›Kraftzylinder‹ vor und nennen die folgenden Muskeln: Musculus transversus abdominis (transversaler Bauchmuskel), Musculus obliquus internus bzw. externus (innerer bzw. äußerer schräger Bauchmuskel), Musculus erector spinae (Rückenstrecker), Musculi multifidi (Muskeln um die Wirbelsäule), Diaphragma (Zwerchfell) und Beckenbodenmuskulatur.

Als Ganzkörpertraining wird Pilates in unterschiedlichen Positionen ausgeführt: in Rückenlage, Seitlage, Sitz, Bauchlage, mit Gewichtsübernahme der oberen Extremitäten zur Verbesserung der Stützkraft, in Umkehrhaltungen (Überkopforganisation) und im Stand (vgl. Geweniger und Bohlander 2012: 21–22). Im Pilates-Mattentraining arbeitet man nur mit dem eigenen Körpergewicht, während auf den Geräten durch Federn Widerstand ausgeübt wird. Es werden drei Typen von Muskelkontraktion unterschieden: konzentrische (vereinfacht gesagt kontrahierende), exzentrische (ausdehnende) und isometrische (nicht sichtbare) Muskelkontraktion (vgl. Bimbi-Dresp 2009: 25). Beim Dehnen werden statisches

(passiv- und aktiv-statisches, Anspannung-Entspannung) und dynamisches (passiv-dynamisches, aktiv-dynamisches, federndes und intermittierendes) Dehnen unterschieden; Stretching kombiniert beide Formen (vgl. Hottenrott und Neumann 2010: 197–198).

Pilates-Trainerinnen und -Trainer sollten verschiedene Ansprüche von Instruktionen verbinden können: die Analyse von Bewegungsabläufen, das Abgeben gezielter Kommentare, gute Erklärungen, zielgenaues Feedback sowie die Berücksichtigung verschiedener Lerntypen (z.B. durch anschauliche sprachliche Bilder und taktile Anleitungen) (vgl. Paterson 2011: 279–283).

2.2 Beschreibung und Einordnung der Teilkorpora

In der Folge werden die drei Teilkorpora hinsichtlich ihres gattungstypologischen Status und ihrer multimodalen Kernmerkmale dargestellt. Zur Veranschaulichung wird je ein Beispiel aus den drei Teilkorpora angeführt. Ausgewählt wurde eine relativ einfache Übung, die eine kleine, dafür sehr genaue Bewegung erfordert: ›Cat Stretch‹.

2.2.1 Teilkorpus 1: Ratgeber und Lehrbücher (schriftliche Texte)

Für die Analyse schriftlicher Manifestationen von Pilates-Bewegungsinstruktionen wurden insgesamt 15 aktuell erhältliche Ratgeber bzw. Lehrbücher ausgesucht. Materiell handelt es sich bis auf eine Ausnahme um gedruckte Bücher, lediglich R11 (»Pilates – Die besten Übungen für Anfänger und Fortgeschrittene«) liegt als E-Book vor. Hinsichtlich der Kommunikationsform im Sinne der medialen Vermitteltheit (vgl. Schmitz 2007; Habscheid 2016) handelt es sich bei allen Ratgebern um monologische, konzeptionell und medial schriftliche Texte. Vom Umfang her schwanken die Ratgeber zwischen 80 Seiten (u.a. R01) und 379 Seiten (R12), wobei aufgrund des sehr unterschiedlichen Satzes und der Anzahl und Größe der Bilder die Textmenge auch bei Büchern mit ähnlichem Umfang stark variiert.

Startet man den Versuch, diesen Typ von Anleitungstext theoretisch einzuordnen, stehen zahlreiche Optionen zur Verfügung: Über die ›Kommunikationsform‹ wurde bereits das Wesentliche gesagt. ›Kommunikative Praktiken‹ (Fiehler 2000), ›kommunikative Gattungen‹ (Günthner und Knoblauch 1994), ›Textsorten‹ (z.B. Gülich 1975; Heinemann 2000b; Adamzik 2000) und ›Genres‹ (Aplevich 2011; Bateman 2008) sind unklarer abgegrenzt. An dieser Stelle belasse ich es bei einer Beschreibung mithilfe eines Konzepts der ›kommunikativen Gattung‹, das

an Luckmann (1986), Bergmann (1987), Bachtin (2004 [1997 bzw. 1986]) und Bourdieu (1976 [1972]) anknüpft. Günthner und Knoblauch (1994), hier in der verdichteten Formulierung von Günthner und König 2016: 180), definieren Gattungen als »routinisierte, im Wissensvorrat der Mitglieder einer Gemeinschaft abgespeicherte, komplexe Handlungsmuster«. Nach den Kriterien von Günthner (2018) handelt es sich bei den Ratgeberbüchern um eine monologische, medial vermittelte, komplexe kommunikative Gattung. Hinsichtlich des soziokulturellen Rahmens sind sie als kommerzielle mediale Produkte einzuordnen, die nicht im engeren Sinn standardisiert oder normiert sind, aber bestimmten strukturellen, gestalterischen und sprachlichen Konventionen folgen.

In der Folge werden nur allgemeinere einordnende Aussagen herausgestellt. Auf textsortenlinguistische Aspekte, vergleichende Fragen der gattungstypologischen Einordnung der drei Teilkorpora und auf die multimodalen Profile der einzelnen Bücher wird im empirischen Teil insbesondere in den Abschnitten 4.2.2, 4.2.3 und 4.4.3 eingegangen.

Ausgewählt wurden absichtlich unterschiedliche Arten von Büchern über Pilates, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie zu einem großen Teil Instruktionen zu Übungen enthalten. Tabelle 1 stellt überblicksmäßig den prozentuellen Anteil von verschiedenen Inhalten dar, gemessen an der Gesamtseitenzahl: ›Paratexte‹ umfassen z.B. Inhaltsverzeichnis und das Impressum. Mit ›Übungen‹ sind jene Abschnitte gemeint, die die angesprochenen Instruktionen enthalten, strukturiert nach einzelnen Übungen. Unter ›Rahmenwissen‹ sind ausschließlich allgemeine Kapitel über die Pilates-Methode zu verstehen, die vor oder nach den Übungen platziert werden, nicht kleinere Textbausteine mit Zusatzinformationen innerhalb des Übungsteils.

Tab. 1: Prozentuelle Verteilung der Inhalte je Ratgeberbuch

Kürzel: Ratgeber-Kurztitel	**Paratexte**	**Übungen**	**Rahmenwissen**
R01: ›Pilates‹	9%	71%	20%
R02: Die SimpleFit Methode	6%	72%	22%
R03 Pilates für jeden Tag	7%	74%	19%
R04: Cardio-Pilates	10%	73%	17%
R05: Klassisches Pilates	5%	60%	35%
R06: Praxisbuch (Ungaro)	5%	64%	31%
R07: Pilates-Lehrbuch	10%	44%	46%
R08: Pilates für Profis	7%	55%	38%
R09: Das große Pilates-Buch	7%	74%	19%

Kürzel: Ratgeber-Kurztitel	Paratexte	Übungen	Rahmenwissen
R10: Praxis-Buch (Herdman)	2%	65%	33%
R11: Pilates (E-Book)	9%	80%	11%
R12: Pilates Trainingsbuch	3%	84%	13%
R13: Pilates Power	7%	75%	18%
R14: Pilates Anatomie (1)	7%	75%	18%
R15: Pilates Anatomie (2)	12%	54%	34%

Als antizipierte Leserinnen und Leser können sowohl Personen mit als auch solche ohne Erfahrung mit der Pilates-Methode genannt werden. Die umfangreicheren Ratgeber – R06, R07, R08, R09, R10, R12 – werden einerseits als Praxisbücher für Laien, andererseits als Nachschlagewerke für professionelle Trainerinnen und Trainer beworben. Insofern ist die Abgrenzung zwischen ›Ratgeber‹ und ›Lehrbuch‹ schwierig. Einige Titel der Bücher im Korpus nehmen eine solche Unterteilung scheinbar vorweg. R07 trägt sogar den Titel »Das Pilates-Lehrbuch«, R10 (»Pilates. Das große Praxisbuch«) hat ohne eine solche Kennzeichnung einen ähnlichen Charakter. R14 wiederum (»Pilates Anatomie. Der vollständig illustrierte Ratgeber für Stabilität und Balance«) weist sich im Untertitel als ›Ratgeber‹ aus, könnte aufgrund des hohen Detaillierungsgrades des Hintergrundwissens jedoch genauso gut als Lehrbuch in der Pilates-Ausbildung Anwendung finden. Umgekehrt ist auch »Das Pilates Lehrbuch« (R07) trotz vieler Hintergrundinformationen als Grundlage für das Selbststudium durch Pilates-Laien geeignet.

Jene Publikationen, die sich explizit vorrangig an ein Fachpublikum richten (R07, R08, R10, R15), weisen einen deutlich höheren Anteil an textuell und graphisch präsentierter Zusatzinformation (Rahmenwissen) auf. Zu bedenken ist, dass die Verlage, in denen die Bücher erscheinen, ein möglichst breites Publikum erreichen wollen und daher in den werbenden Anteilen (insbesondere im Klappentext) keine Einschränkungen der Zielgruppe vornehmen, sondern sogar explizit ein breites Spektrum an Adressat:innen nennen, wie etwa in folgendem Auszug aus einem Klappentext:

> *Pilates. Das große Praxisbuch*
> - vermittelt fundiert die für ein Pilates-Übungsprogramm unverzichtbaren anatomischen Kenntnisse, die Philosophie, die Geschichte und die Grundprinzipien dieser Methode;
> - präsentiert vorbereitende Übungen, die für alle Körpertypen den optimalen Einstieg garantieren;

- stellt die 34 klassischen Pilates-Übungen vor, die den heutigen Bedürfnissen entsprechend abgewandelt sind und den Anforderungen in Beruf und Alltag Rechnung tragen – mit Schritt-für-Schritt-Anleitungen und Fotos;
- versammelt hilfreiche Tipps für Übende und angehende Pilates-Lehrer zum korrekten Ablauf und zu möglichen Kontraindikationen;
- gibt spezielle Übungsfolgen für Bauch und Beine, Abwandlungen bei Gelenkproblemen sowie in der Schwangerschaft und
- ausführliche Foto-Workouts für Einsteiger und Fortgeschrittene an die Hand.

(Herdman und Paul 2014: hinterer Klappentext)

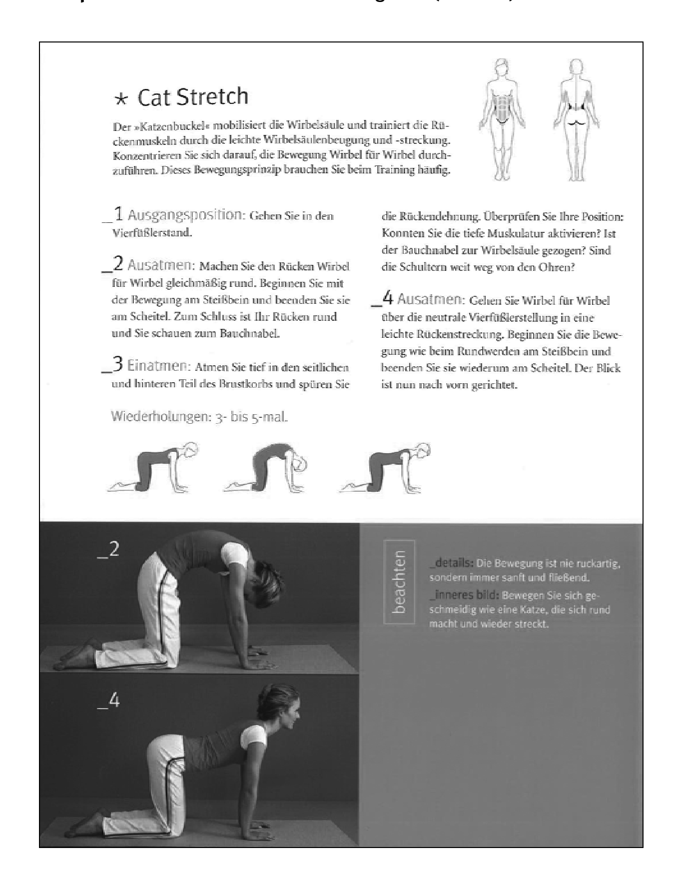
Hier finden sich mehrere Differenzierungen der intendierten Adressat:innen: Angesprochen werden »alle Körpertypen«, die in dem Buch Informationen vorfinden je nach individuellen »Anforderungen in Beruf und Alltag« und die unterschieden werden nach Vorkenntnissen (»Einsteiger und Fortgeschrittene«), nach dem Professionalisierungsgrad (»Übende und angehende Pilates-Lehrer«) und nach körperlichem Zustand (»bei Gelenkproblemen sowie in der Schwangerschaft«). Bei diesem ›großen Praxisbuch‹ besteht also der Anspruch, möglichst alle an Pilates interessierten Personen anzusprechen.

R05 (»Klassisches Pilates«) ist ein gutes Beispiel dafür, dass eine eindeutige Abgrenzung zwischen Ratgeber und Lehrbuch unmöglich und wohl auch unnötig ist: Das Buch richtet sich zwar ausdrücklich an Anfänger:innen, aber durch die Orientierung an der Original-Fassung des Programms nach Joseph Pilates kann es auch als Nachschlagewerk für Trainerinnen und Trainer gesehen werden. Ähnlich ist R06 (»Praxisbuch Pilates« von Alycea Ungaro) auf Anfänger:innen ausgerichtet, jedoch durch die Strukturierung nach Könnerstufen, durch das umfangreiche Hintergrundwissen und aufgrund der vielen Varianten und Hinweise für die korrekte Ausführung auch für Trainer:innen interessant. Umgekehrt sind auch sehr einfache Ratgeber (z.B. R02 »Die SimpleFit-Methode«) als Nachschlagewerke für Profis geeignet, gerade was die Anleitungen für die Übungen angeht. Wie die jeweiligen Bücher tatsächlich genutzt werden – von absoluten Anfänger:innen als Einstieg in die Pilates-Methode, von bereits länger Trainierenden als Erinnerungsstütze, von Trainer:innen zum Nachschlagen oder einfach nur aus Interesse – lässt sich im Rahmen der vorliegenden produktorientierten Arbeit ohnehin nicht erheben. Auf die linguistisch feststellbaren Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Art der Instruktion je nach primär intendierten Adressat:innen wird an verschiedenen Stellen in den empirischen Analysen eingegangen.

Die Autorinnen und Autoren sind zum Großteil in der Pilates-Community bekannte Trainerinnen und Trainer (z.B. Michaela Bimbi-Dresp, Alan Herdman, Alycea Ungaro). Mit der Angabe der ›Autor:innen‹ wird im Übrigen keine Aussage darüber getroffen, welchen Anteil diese Personen an der Textproduktion und an

der formalen Gestaltung hatten oder ob ein Redaktionsteam im Hintergrund federführend war. Dieser Verdacht liegt gerade bei jenen Ratgebern nahe, die Pilates-Persönlichkeiten in den Mittelpunkt stellen (R01 und R09 – Michaela Bimbi-Dresp, R03 und R06 – Alycea Ungaro, R05 – Tony Rockoff, R10 – Alan Herdman, R13 – Monica Ivancan). Das ist jedoch weder überprüfbar noch für die Analyse relevant.

Beispiel 1: ›Cat Stretch‹ in einem Ratgeber (R09: 50)



⋆ Cat Stretch

Der »Katzenbuckel« mobilisiert die Wirbelsäule und trainiert die Rückenmuskeln durch die leichte Wirbelsäulenbeugung und -streckung. Konzentrieren Sie sich darauf, die Bewegung Wirbel für Wirbel durchzuführen. Dieses Bewegungsprinzip brauchen Sie beim Training häufig.

_1 Ausgangsposition: Gehen Sie in den Vierfüßlerstand.

_2 Ausatmen: Machen Sie den Rücken Wirbel für Wirbel gleichmäßig rund. Beginnen Sie mit der Bewegung am Steißbein und beenden Sie sie am Scheitel. Zum Schluss ist Ihr Rücken rund und Sie schauen zum Bauchnabel.

_3 Einatmen: Atmen Sie tief in den seitlichen und hinteren Teil des Brustkorbs und spüren Sie die Rückendehnung. Überprüfen Sie Ihre Position: Konnten Sie die tiefe Muskulatur aktivieren? Ist der Bauchnabel zur Wirbelsäule gezogen? Sind die Schultern weit weg von den Ohren?

_4 Ausatmen: Gehen Sie Wirbel für Wirbel über die neutrale Vierfüßlerstellung in eine leichte Rückenstreckung. Beginnen Sie die Bewegung wie beim Rundwerden am Steißbein und beenden Sie sie wiederum am Scheitel. Der Blick ist nun nach vorn gerichtet.

Wiederholungen: 3- bis 5-mal.

_2

_4

beachten

_details: Die Bewegung ist nie ruckartig, sondern immer sanft und fließend.

_inneres bild: Bewegen Sie sich geschmeidig wie eine Katze, die sich rund macht und wieder streckt.

Beispiel 1 zeigt zur Veranschaulichung einen Ausschnitt aus einer repräsentativen ganzseitigen Übungsbeschreibung aus dem ›großen Pilates-Buch‹ von Bimbi-Dresp (Kürzel im Korpus: R09). Typisch ist die durch das Layout sichtbar gemachte Dreiteilung der Übung in allgemeine Erklärung von Bewegungsziel und Nutzen, Übungsausführung und Warnhinweise zur korrekten Ausführung. Auf diese und weitere Aspekte der multimodalen Instruktionsstruktur wird in

den empirischen Kapiteln (Kapitel 4 bis 6) eingegangen. Auch auf Beispiel 1 wird in den empirischen Kapiteln mehrfach zurückgekommen.

2.2.2 Teilkorpus 2: Professionelle Instruktionsvideos

Für die audio-visuellen Repräsentationen von Pilates-Instruktionen wurden insgesamt 15 Video-Anleitungen mit einer Gesamtdauer von knapp 762 Minuten (12 Stunden 42 Minuten) ausgesucht. Es handelt sich zum einen um Begleit-DVDs zu einigen Ratgebern aus Teilkorpus 1 (in der Folge als ›Teilkorpus 2a‹ bezeichnet) und zum anderen um Videos von einer einschlägigen Online-Plattform (*PilatesandFriends*, in der Folge ›Teilkorpus 2b‹). Für beide Gruppen lässt sich als erste Annäherung feststellen, dass das produzierte Videomaterial keine oder wenige Schnitte und kaum gestalterische Elemente enthält. Das Ziel ist immer die Inszenierung einer möglichst wirklichkeitsgetreuen Abbildung von Bewegungsprozessen. Dennoch handelt es sich um massenmediale Produkte mit eigener Darstellungsästhetik.

Die beiden Teilkorpora unterscheiden sich untereinander sehr stark in der Hinsicht, dass die verbalen Anleitungen auf den DVDs in den meisten Fällen von einem nicht sichtbaren Sprecher oder einer nicht sichtbaren Sprecherin aus dem Off stammen, also ›extradiegetisch‹ sind. In mehreren Fällen wird die Demonstration von Musik begleitet. Bei den Videos der Online-Plattform hingegen ist die Absicht erkennbar, eine Einheit in einem Studio zu simulieren: Die Einheit wird von einer Trainerin bzw. von einem Trainer geleitet, die bzw. der in den meisten Fällen (außer bei V07) eine Trainingsgruppe instruiert. Es werden Korrekturen an der Ausführung einzelner Trainierender vorgenommen, wenn auch in geringerem Ausmaß als in direkten Einheiten in einem Studio. Der Aufzeichnungssituation entsprechend wird in diesem Material relativ spontansprachlich instruiert. Allerdings bedingt auch hier die Inszenierung für die Kamera eine von ›natürlichen‹ Pilates-Einheiten abweichende Qualität.

In Hinblick auf ihre kommunikationstypologische Einordnung sind Videos als technisches Medium, als Gegenstand der Wahrnehmung oder als gesprächsanalytisches Forschungsobjekt zu beschreiben (vgl. Moritz 2014: 22–23). Sie sind sowohl ›bicodal‹ als auch ›bimodal‹, bedienen sich also des visuellen und des auditiven Kanals bzw. Modus.[6] Es handelt sich jedenfalls – unter Zuhilfenahme

6 Auf die definitorischen Unterschiede zwischen Code und Modus wird in Abschnitt 3.1.2 ausführlich eingegangen.

eines Terminus von Holly (2005: 340) – um »multimodale Komplexe«. Die Instruktionsvideos von der Online-Plattform spiegeln besonders deutlich die Beobachtung von Ayaß (2011: 289) wider, dass mediale Gattungen oft auf der Grundlage von kommunikativen Gattungen entstehen bzw. als medial vermittelte Varianten derselben gesehen werden können: Das erklärte Ziel ist die Simulation einer Face-to-face-Interaktion, indem ein möglichst authentisches Gruppentrainingssetting etabliert wird. Die Gestaltenden übertragen also eine aus einer völlig anderen kommunikativen Situation bekannte Praktik in ein audiovisuelles Medium. Darauf wird an verschiedenen Stellen im empirischen Teil (Kapitel 4 bis 6) zurückzukommen sein.

Notwendige Unterscheidungen betreffen Differenzierungen zwischen »*abgebildeten* BildproduzentInnen« und »*abbildenden* BildproduzentInnen« (Bohnsack et al. 2014: 14), zwischen Produktions-, Kontext-, Produkt- und Rezeptionsanalyse auf der einen Seite (vgl. Müller 2003) und der Darstellung (z.B. von Figurenemotionen) und Reaktionsprozessen (z.B. Publikumsemotionen) auf der anderen Seite (vgl. Eder 2012). In der vorliegenden Arbeit wird nur eine Produktanalyse vorgenommen. Hierfür schlägt Moritz (2014: 39) einen Analyserahmen mit vier Ebenen bzw. Kategorien vor:

1. *Vor der Kamera*: die dargestellten Aktivitäten.
2. *Hinter der Kamera*: gestalterische Elemente wie z.B. die eingenommene Perspektive, Kamerabewegungen, visuelle und auditive Techniken wie Montage und Effekte.
3. *Für die Kamera*: »Wechselseitige Re-Aktivität zwischen Dargestellten und Darstellenden«, z.B. Positionierungen für die Kamera gegenüber Fokussierungen der Kamera je nach Interaktionsverlauf.
4. *Mit der Kamera*: »Mediale Zeigehandlung des Videos durch die Forschungsarbeit«, z.B. Bearbeitung und Distribution von Videos und Analysen.

Im Mittelpunkt der Analysen stehen die Kategorien ›Vor der Kamera‹ und ›Hinter der Kamera‹; ›Für die Kamera‹ ist insofern von Bedeutung, als der Aufnahme bei allen Videos eine auf optimale Sichtbarkeit abzielende Ausrichtung der trainierenden Personen für die Kamera vorausgeht. Auch gibt es vereinzelt Kamerabewegungen (Zooms) und ähnliche Aktivitäten, die einer Fokussierung der Kamera auf Teilaspekte des Geschehens vor der Kamera (in der Regel ein Bewegungsdetail) dienen.

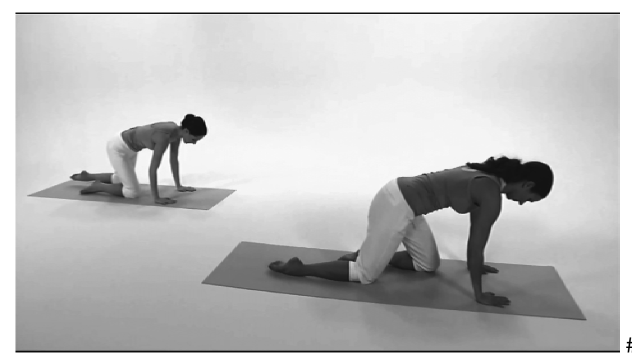
Hinsichtlich der verwendeten multimodalen Ressourcen ist besonders auffällig, dass nur die buchbegleitenden DVDs (V01 bis V05) Musik verwenden, diese wird jedoch in der Regel nur sehr leise als Untermalung im Hintergrund eingesetzt – abgesehen vom insgesamt sehr anders gestalteten V04, wo die Musik

auch den Bewegungsrhythmus der tänzerischen Bewegungen vorgibt. Die zweite Bruchlinie zwischen den DVDs und den Videos der Online-Plattform betrifft die Quelle der verbalen Instruktionen: Während bei V01 bis V05 ausschließlich mit einer Stimme aus dem Off (als Over-Kommentar einer nie im Video auftretenden Person) gearbeitet wird, ist bei V06 bis V15 die Person, die anleitet, intradiegetisch bzw. syntop Teil der Demonstration – nur in wenigen Detaileinstellungen ist der Trainer bzw. die Trainerin nicht zu sehen. Außer in den Begleit-DVDs V01 bis V04 ist immer eine Trainer:innenpersönlichkeit involviert; lediglich in der DVD V05 findet sich die besondere Situation, dass die Übungen von einem Modell gezeigt werden und der Trainer die Ausführung haptisch unterstützt und korrigiert. In V05, V10, V11, V12 und V13 machen die Trainerinnen bzw. Trainer nicht selbst mit, sondern nehmen eine rein anleitende, beobachtende und korrigierende Rolle ein.

Beispiel 2 repräsentiert die Übung ›Cat Stretch‹ aus der zu R01 gehörenden DVD. Da die multimodalen Transkriptionskonventionen erst in Abschnitt 3.3.2 eingeführt werden, erfolgt an dieser Stelle nur eine verbale Umschreibung der wichtigsten multimodalen Displays in der Zeile »md«. Die gestalterische Ebene von V01d (Schnitte, Einstellungsgrößen, Kamerabewegung) sowie die Handlungen der beiden trainierenden Modellpersonen (beide weiblich, eine im Vordergrund und eine im Hintergrund) werden hier nicht berücksichtigt. Diese Zusatzinformationen gehen aus den Abbildungen hervor. Das verbale Transkript folgt den Konventionen von GAT 2-Basistranskripten (nach Selting et al. 2009).

Beispiel 2: ›Cat Stretch‹ in einem Instruktionsvideo (V01d, 05:41.181–06:33.134)

```
01 Off     CAT Stretch.
02         gehen sie in den VIERfüßlerstand.
03         bringen sie ihre hÄnde unter #1 die SCHULtern,
04         und die knIEe unter die HÜFTgelenke.
05         halten sie den kopf in verLÄNGerung der
           wirbelsäule–
06         (1.0)
07         wAchsen sie mit dem EINatmen;
08         beim AUS#2atmen rollen sie das BEcken EIN,
09         und runden den RÜcken.
```

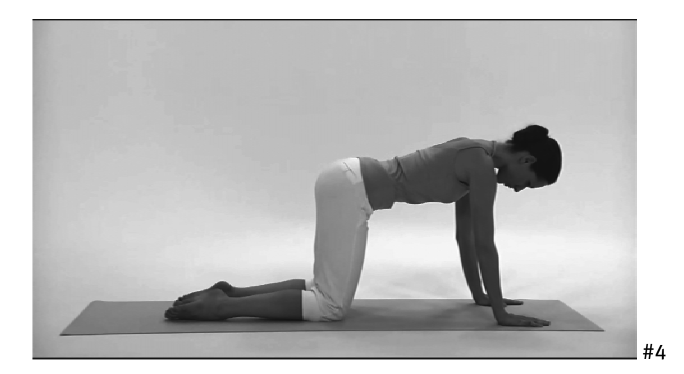

#1


#2

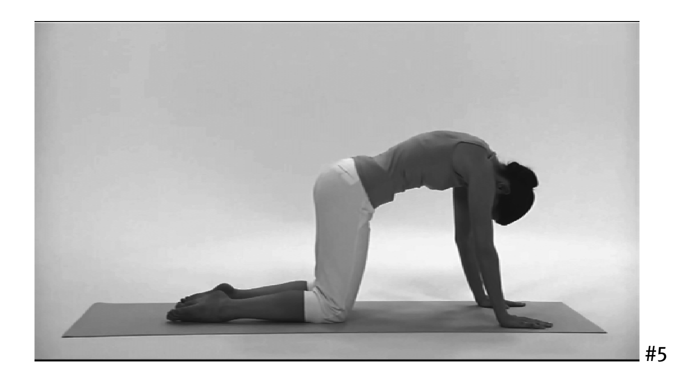
```
10          atmen sie TIEF in den rücken ein.
11          mit dem aUsatmen schieben sie das STEISSbein hinaus und strEcken den
            #3 rÜcken;
12          (2.0)
13          Stabilisieren sie beim einatmen die SCHULtern–
14          lassen sie sich aUsatmend wirbel für wirbel RUND
            werden
15          atmen sie TIEF in die rundung ein;
16          (1.2)
17          ausatmend wirbel für wirbel zuRÜCK#4strecken,
18          (0.8)
19          und WEIter so.
20          (1.8)
21          rUnden sie sich aus der bEckenboden- und der BAUCHmuskelspannung–
22          (0.5)
23          strecken sie ihren rÜcken GLEICHmäßig; #5
24          (0.7)
25          überstrecken sie ihren NAcken nIcht;
26          (3.4) #6 (0.7)
```



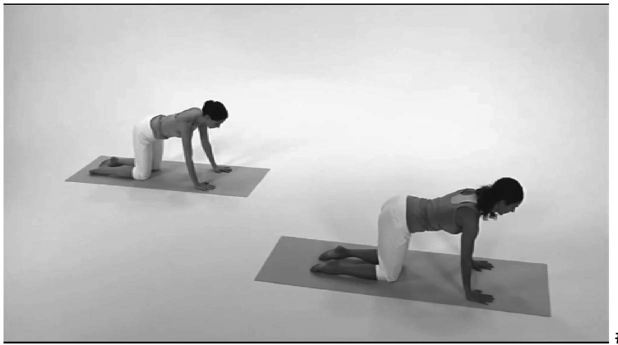
#3



#4



#5



#6

2.2.3 Teilkorpus 3: Videographierte Trainingseinheiten

Im Gegensatz zu den professionell produzierten Instruktionsvideos aus Teilkorpus 2, die auf einer Skala von ›natürlich‹ zu ›künstlich‹ (vgl. Tuma et al. 2013: 36) eher dem Pol ›künstlich‹ zugeordnet werden müssen, basieren die Aufzeichnungen in Teilkorpus 3 auf authentischen Pilates-Einheiten – authentisch in dem Sinne, dass die Einheiten auch unabhängig von der Aufzeichnungssituation stattgefunden hätten, also Teil regulärer Kurse waren. Der Aufnahmezeitpunkt war das Frühjahr 2017. Vorab wurde der »Beirat für ethische Fragen in der wissenschaftlichen Forschung« der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck um eine Einschätzung des Projekts und eine Stellungnahme zum Entwurf der Einverständniserklärung gebeten. Es wurden keine Auflagen für die Projektdurchführung gemacht, die über die üblichen Bestimmungen zu Anonymisierung und Datenschutz hinausgehen.

Die Trainerinnen und Trainer suchten die Gruppen aufgrund ihrer persönlichen Einschätzung der Repräsentativität des zu erwartenden Materials und der Offenheit der beteiligten Personen für ein solches Forschungsvorhaben aus. Ich stieß am Tag der Aufzeichnung hinzu, stellte der Gruppe kurz meinen wissenschaftlichen Hintergrund, mein Interesse an dem Thema sowie das Forschungsvorhaben und die Maßnahmen für Anonymisierung und Datenschutz dar, beantwortete etwaige Fragen, holte mit der Unterschrift auf einem Formular die schriftliche Einverständniserklärung aller Beteiligten ein und begann danach mit dem Aufbau der Aufzeichnungsgeräte.

Eine weitere Maßnahme, um dem Beobachterparadoxon möglichst wenig Bedeutung zukommen zu lassen, ist die möglichst unauffällige Positionierung der Videokamera(s) und des Tonaufnahmegeräts. Aus diesem Grund wurden zwei Kameraperspektiven gewählt, die eine frontale Sicht auf den Übungsraum aus

zwei unterschiedlichen Winkeln wiedergeben. Beide Kameras wurden möglichst statisch gehandhabt, das heißt, weitgehend ohne Zooms und Schwenks. Während der Aufzeichnung gab es keine Kommentare oder Nachfragen von meiner Seite, teilweise war ich für die Trainierenden sogar kaum sichtbar, da ich mich hinter einem Regal aufstellte. Vereinzelt wurde die Aufnahmesituation von den Aufgezeichneten in scherzhaftem Modus angesprochen, aber insgesamt kann ich aufgrund meiner eigenen Pilates-Erfahrung bei verschiedenen Trainer:innen und in verschiedenen Studios behaupten, dass die Aufnahmen ein repräsentatives Bild von Pilates-Unterricht liefern.

Auf die Erhebung soziodemographischer Daten der Gesprächsteilnehmer (Alter, Geschlecht, ethnische und nationale Zugehörigkeit, Dialekt- oder Standardsprecher, Bildungsstand, Beruf, Familienstand, vgl. Deppermann 2008: 24) wurde weitgehend verzichtet, außer bei den Trainerinnen und Trainern. Zum einen war dies aus praktischen Gründen (Compliance der Trainierenden) nicht möglich, zum anderen wäre die Aussagekraft bzw. der Erkenntnisgewinn aus dieser Information sehr begrenzt. Beispielsweise hat sich herausgestellt, dass der Trainingsstand bzw. das Vorliegen von körperlichen Beschwerden ein wesentlich wichtigerer Faktor für die Interaktion zwischen Trainer:in und Kund:in ist als das genaue Alter. Die allermeisten Trainierenden sprechen als L1 Varietäten des Deutschen und sind im Alter zwischen 25 und 60 Jahren. Es war im Übrigen nicht möglich, eine gleichmäßige Verteilung nach Trainingsniveaus zu erzielen. Einheiten für völlige Anfänger fehlen, da die Beziehung zwischen Trainer:in und Trainierenden stark von Vertrauen gesteuert ist, ein Vertrauen, das erst aufgebaut werden muss. Die Maskierung zum Zwecke von Anonymisierung und Datenschutz wird durch eine Ersetzung von Personen- und Ortsnamen, durch die Verpixelung der Gesichter und durch den Einsatz eines Verfremdungseffekts durchgeführt. Mimik wird in der vorliegenden Arbeit nur sehr am Rande thematisiert, weil die Aufzeichnungen aufgrund der ständigen Bewegung der Partizipierenden und ihrer weiten Verteilung im Raum nicht so detailreich sind, wie es eine seriöse Mimikanalyse etwa mit dem FACS oder EmFACS ([Emotion] Facial Action Coding System, vgl. Ekman 1982) erfordern würde.

Aus den 19 aufgezeichneten Einheiten wurden 15 mit einer Gesamtdauer von 793 Minuten (13 Stunden 13 Minuten) ausgewählt. Details zu den verwendeten technischen Geräten, der Dauer und den Profilen der einzelnen Einheiten sind dem Anhang zu entnehmen. Die multimodalen Ressourcen sind für alle Einheiten gleich: Verbalsprache (mündlicher Text, Prosodie), Mimik, Gestik, Blickverhalten, Berührungen, Proxemik (Nähe/Distanz, Körperhaltung, Körperorientierung), Positionierung im Raum und Objektmanipulation.

Anders als bei Teilkorpus 1 und 2 wurde das Datenmaterial dieses Typs also aktiv für die Forschung produziert. Die Videographie als Voraussetzung für die Interpretation sozialer Situationen in natürlichen Settings ist eine zentrale Erhebungsmethode der neueren Sozial- und Geisteswissenschaften im Allgemeinen und der Interaktionalen Linguistik im Besonderen. Theoretische Grundprobleme, technische Voraussetzungen und Analyseverfahren werden aus linguistischer Sicht dargestellt bei Imo (2013), Imo und Lanwer (2019) und kompakt-einführend bei Deppermann (2018b), aus sozialwissenschaftlicher Sicht bei Tuma et al. (2013) und aus erziehungswissenschaftlicher Sicht von Dinkelaker und Herrle (2009).[7] Vor meinen Aufnahmen standen umfangreiche Vorüberlegungen, orientiert an den Fragen zum Einsatz von Videodaten im Forschungsprozess, die Kesselheim (2016: 105–107) anführt. Einige davon wurden bereits kurz dargestellt: z.B. was aus welcher Perspektive aufgezeichnet wurde und welche Rolle die/der Forschende im Aufnahmeprozess spielt.

Das Ziel von Videoaufzeichnungen natürlicher Interaktionen liegt darin, »der Perspektive eines Teilnehmers an einer Interaktion nahe« zu kommen (Kesselheim 2016: 100), und zwar auf der Grundlage der eigenen körperlichen Erfahrungen der forschenden Personen – die Voraussetzung der Analyse sind also implizite körperliche Wissensbestände und die Rekonstruktion von kommunikativen Praktiken (vgl. Knoblauch und Tuma 2017: 420). Dennoch ist eine Videoaufnahme einer direkten Interaktion ihrerseits ein audiovisuelles Dokument. Wie bei den produzierten Videos gibt es auch bei der Videographie Geschehen vor und hinter der Kamera, für die Kamera, hier in besonderem Maße ›mit‹ der Kamera (vgl. Moritz 2014: 39, siehe 2.2.2).

Auch der Beitrag der technischen Affordanzen von Analysesoftware wie ELAN zu den Forschungsergebnissen sollte nicht unterschätzt werden: Einerseits reduziert die Videographie viele Informationen der aufgezeichneten Interaktion, beispielsweise Düfte oder die kinästhetische Qualität von Berührungen. Andererseits gewinnt man als Forscher:in durch die Möglichkeiten des unbegrenzten Wiederabspielens, durch Raffinessen wie Zeitlupe (Verlangsamung/Beschleunigung), Vergrößerung/Verkleinerung von Bildausschnitten und gleichzeitige Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven einen großen Informationsvorsprung gegenüber den in der Interaktion unmittelbar beteiligten Personen und ist dazu in der Lage, das aufgezeichnete Geschehen detailliert zu rekonstruieren, eigentlich noch genauer: zu konstruieren. In der Erfüllung beider Aufgaben (Reduktion

7 Das Buch »Interactional Linguistics« von Couper-Kuhlen und Selting (2018) ist eine sehr umfassende Einführung in die Konversations- und Gesprächsanalyse, allerdings mit wenigen Hinweisen auf Multimodalität.

und Extension der Information) sind vielfältige Transformationsprozesse aktiv (vgl. Tuma et al. 2013: 34–35). Werden diese Prozesse immer wieder reflektiert, können die aufgezeichneten Interaktionen wie natürliche Gespräche analysiert werden (siehe Abschnitt 3.3.1).

Beispiel 3 gibt einen Ausschnitt aus einer Pilates-Einheit wieder, in der auf der Matte die Übung ›Cat Stretch‹ – bereits bekannt aus den anderen Beschreibungen der Teilkorpora – angeleitet wird. Wiederum wird das Basistranskript vorerst nicht formalisiert um einige multimodale Zusatzinformationen erweitert, die im Transkriptkopf erläutert werden.

Beispiel 3: »Viel weniger, als du glaubst« (I09, 16:12.011–16:36.500)

T03, t03	Trainerin (mit Rock) T03 = verbales Display, t03 = verbale Umschreibung von ausgewählten körperlichen Displays (analog für die KundInnen)
K01, k01	Kunde 1 (männlich, links vorne)
K02, k02	Kundin 2 (weiblich, links hinten)
K03, k03	Kundin 3 (weiblich, rechts hinten)
#1	Nummer der Abbildung
k	Bewegungsausführung von allen KundInnen nahezu gleichzeitig

```
      k      Alle sind im Vierfüßlerstand angekommen
01           und DAnn;
02           zehenspitzen AUFstellen?
03           (0.3) #1 (0.9)
      t01    blickt zu K01
04           geNAU;
05           richtig dann ein bissl REINschieben-
      t01    wippt leicht nach vorne und zurück
06            und nUr versuchen die LENdenwirbel zur decke hochzuziehen,
07           und wieder zuRÜCKzuschwingen ja?=
      t01    rundet die Wirbelsäule
08           =das heißt (.) die bewegung is WIRKlich #2 klein;=
      t01    rutscht zur Seite
09           =wenn ihr HERschauts,
10           ich hab zwar jetzt die jacke an #3 aber a BISSL sieht mans;
```


#1


#2


#3

```
      k      Alle blicken zu T01
11           es is eigentlich nur DAS.
12           NICHT in meinen schUltern,
      k03    blickt kurz zu K02
13           NICHT in meinem brUstkorb-
      t01    rundet die Wirbelsäule und richtet sie wieder
             gerade
14           sondern wirklich nur (-) #4 im UNtersten segment=
      t01    richtet sich auf, zieht die Jacke zurecht
```

```
15          =und dazu brauch ich GANZ viel meine
            bAUchmuskeln;
     t01    steht auf
16          (1.1)
     t01    geht zu K01
17          ja #5 schwing wieder mal zuRÜCK,
     t01    legt beide Hände auf den Rücken von K01
18          na geh vorher (-) !GANZ! eine neutrale
            aUsgangsstellung,
19          (0.8)
20          das wär DA;
```



#4



#5

Die genauere multimodale Transkription dieses Beispiels findet sich in Abschnitt 3.3.2.

3 Konzeptuelle und methodische Grundlagen

Dieses Kapitel widmet sich den Voraussetzungen der empirischen Analyse. Zunächst wird ein Forschungsüberblick über Multimodalität (3.1) und Instruktionen (3.2) geboten. Anschließend werden die methodischen Fundamente für die vergleichende Herangehensweise erläutert (3.3). In allen drei Teilkapiteln wird somit eine Diskussion des Forschungsstandes mit einer Vorschau auf die empirischen Analysen verknüpft.

3.1 Perspektiven auf Multimodalität

Nachdem die Linguistik aufgrund einer wort-, satz- und textorientierten Fokussierung auf Verbalsprache lange andere semiotische Zeichentypen vernachlässigt hat, hat Multimodalität mittlerweile den Status eines neuen übergreifenden Themas erlangt, das in fast allen linguistischen Disziplinen, insbesondere jedoch in der Medienlinguistik und in der Interaktionalen Linguistik große Aufmerksamkeit genießt. Dennoch oder gerade deswegen sind einige basale Definitionen in Form eines Forschungsüberblicks notwendig (3.1.1). Darauf aufbauend wird ein ›heuristisches‹ Konzept von Multimodalität vorgeschlagen, das den Analyseweg ebnen soll (3.1.2).

3.1.1 Ein kurzer Forschungsüberblick

Die interdisziplinäre Multimodalitätsforschung hat seit den 1990er Jahren so stark an Ausdifferenzierung gewonnen, dass von einem *Multimodal Turn* gesprochen werden kann, definiert als »the willingness and, indeed, perceived need to examine combinations of expressive resources explicitly and systematically« (Bateman et al. 2017: 15). ›Multimodal‹ ist als Terminus jedoch keineswegs unumstritten. Die eigentlich einfache terminologische Abgrenzung fasst Steinseifer (2011: 170) wie folgt zusammen: So sei zwischen »*Medialität* als technischer Infrastruktur, *Codalität* als semiotischer Struktur und *Modalität* als Sinnesbezug« zu unterscheiden; allerdings hält er diese Unterscheidung selbst für zu einfach bzw. nicht den Forschungsdiskurs widerspiegelnd. Eine deutlich andere terminologische Abgrenzung nimmt Fricke (2012: 47–49) vor, indem sie zwischen Multimodalität im engeren Sinn (z.B. exakt redeersetzende Gesten) und im weiteren

https://doi.org/10.1515/9783111027166-003

Sinn (z.B. Zusammenwirken von Schrift und Bild in Texten) unterscheidet. Genauer als multimodal wäre jedenfalls der Terminus multicodal (vgl. die Differenzierung von Holly 2013). Nichtsdestoweniger hat sich der Terminus Multimodalität durchgesetzt und wird daher auch in der vorliegenden Arbeit verwendet.

Die Definition des vieldeutigen Terminus ist offenbar von der eingenommenen Forschungsperspektive abhängig. Jewitt (2014a) unterscheidet drei Traditionen: den sozialsemiotischen Zugang (insbesondere vertreten von Kress und van Leeuwen), die multimodale Diskursanalyse (entwickelt u.a. von O'Toole und O'Halloran) und die multimodale Interaktionsanalyse (geprägt z.B. von Mondada, Deppermann, Hausendorf). Eine ausführliche Erörterung diskursbezogener, sozialsemiotischer, relationstypologischer, dynamisch-pragmatischer und handlungstheoretischer Ansätze findet sich bei Pfurtscheller (2017). Die im Folgenden umrissenen vier Perspektiven, die ich aus meiner Erarbeitung des Forschungsstandes abgeleitet habe, ergänzen einander in der Forschungspraxis häufig, sind also nicht als einander ausschließende Konzeptionen zu verstehen. Es handelt sich um die kommunikative, die zeichentheoretische, die kognitive und die handlungstheoretische Perspektive.

Kommunikative Perspektive: Multimodal ist zunächst wörtlich wie oben eingeführt die »Verständigung über parallele Kanäle mit mehreren Sinnen« (Schmitz 2011: 24). Ausgangspunkt sind die verschiedenen Sinnesmodalitäten und die multisensorische Wahrnehmung vor allem visueller, auditiver, taktiler, gustatorischer, olfaktorischer und kinästhetischer Reize (vgl. Pfurtscheller 2017: 51). Zentraler Forschungsgegenstand sind jedoch nicht die Tätigkeiten der Sinnesorgane, sondern die Auffassung, dass Individuen oder Gruppen multimodale Mittel zur Erfüllung bestimmter Kommunikationsfunktionen in ganz bestimmten kommunikativen Kontexten einsetzen. Die Analysen konzentrieren sich auf die Beziehungen zwischen den Modi und ihre Beiträge zu einem multimodalen Diskurs.

Multimodalität aus zeichentheoretischer Perspektive: Hier werden die Modalitäten als semiotische Ressourcen hinsichtlich ihres semantischen Bedeutungspotenzials in den Mittelpunkt gerückt. Unter ›Modus‹ versteht Halliday (1978) lediglich die Unterscheidung zwischen schriftlichen und mündlichen Repräsentationen, während semiotische Ressourcen innerhalb dieser Modi unterschiedliche Funktionen übernehmen (vgl. auch Jewitt 2014b). Bei Kress und van Leeuwen (1996, vgl. auch Kress 2010) stehen semiotische Ressourcen im Sinne materieller Zeichenträger – einerseits der menschliche Körper, andererseits technische Artefakte – in untrennbarer Verbindung mit ihrer Verwendung, also mit den übernommenen Ausdrucksfunktionen und mit den sozialen Affordanzen (Gebrauchshinweise, Angebots- bzw. Aufforderungscharakter) und

mit den Normen, die ihre Auswahl steuern. Kern soziosemiotischer Ansätze sind die drei Ebenen der multimodalen Analyse nach Kress und van Leeuwen (1996: 40–42) bzw. Kress (2010: 87), die auf Hallidays (1978) Metafunktionen beruhen: erstens der repräsentationale Modus (semantische Ebene der Darstellung), zweitens der interpersonale Modus (pragmatische Ebene der Darstellung) und drittens der kompositionale Modus (grammatische Ebene der Darstellung). Diese drei Metafunktionen werden von jedem multimodalen Kommunikat gleichzeitig erfüllt (vgl. Jewitt 2014b: 25).

Kognitive Perspektive: Stöckl (2004a: 47) versteht unter Multimodalität »eine Regeln folgende und Muster bildende semiotisch-kognitive Aktivität in der Produktion und im Verstehen von Texten«. Hier stellt also die Verarbeitung von multicodalen Produkten den Kern der Definition dar. Häufig werden Effekte der Informationspräsentation in verschiedenen Modi auf Lern- und Behaltensleistungen überprüft.[8]

Handlungstheoretische Konzeption: Die handlungstheoretische Konzeption multimodaler Kommunikation fokussiert anstelle der Kompositionalität der verschiedenen Modi die Non-Linearität (Bucher 2007; Steinseifer 2011) sowie die kommunikativen Handlungen der Textproduzent:innen und die rezipient:innenseitigen Aktivitäten (Bucher 2000, vgl. auch Steinseifer 2011). Bucher (2007: 53) beschreibt Multimodalität als »Gebrauch und die Kombination verschiedener semiotischer Modi«, die in unterschiedlichen funktionalen Beziehungen zueinander stehen (Ergänzung, Verstärkung, Über- und Unterordnung). Die Modi ›funktionieren‹ über die Etablierung von *indem-*, *und-dann-* oder *und-gleichzeitig-*Zusammenhängen, wie Fritz (2013: 129) ausführt:

> Man kann
> (i) ein Bild zeigen *und gleichzeitig* ein Textstück verwenden,
> (ii) ein Bild zeigen *und dann* ein Textstück verwenden (oder umgekehrt),
> (iii) einen Gegenstand darstellen, *indem* man ein Bild zeigt und einen Text verwendet.
> (Fritz 2013: 129)

Multimodalität betrifft sodann (nach Bucher 2011) nicht die Kombination verschiedener Zeichen, sondern den Vollzug von kommunikativen Handlungen mit verschiedenen Ressourcen. Dies bedeutet eine ausgewiesene Orientierung an der

---

8 Vgl. Stöckl (2011) zur multimodalen Kompetenz im Sinne von Textverstehen; vgl. auch die Untersuchungen der New London Group zu *multiliteracy*, das heißt zu literalen Kompetenzen in einer zunehmend multicodalen und multilingualen Kultur, ausführlich dargestellt bei Cope und Kalantzis (2006).

»Leistungsfähigkeit von Darstellungsmodi« (Fritz 2013: 127), beispielsweise daran, welche Vorteile der Einsatz von Bildern gegenüber einem reinen Schrifttext hat.

Jede der bisher genannten Auslegungen von Multimodalität ist für die vorliegende Arbeit relevant, wie auch aus der Präsentation der ersten Ausschnitte aus dem Material in Abschnitt 2.2 hervorgeht: Statische und dynamische Bilder, vor allem Bildsequenzen zur Darstellung von Bewegungen, können sowohl zeichen- als auch handlungstheoretisch interpretiert werden. Die körperlichen Formen der Bewegungsvermittlung sind im Materialtyp der Videos und der direkten Interaktionssituation von Belang. Schließlich sind die Ratgebertexte und die untersuchten Videos massenmediale Produkte, die für eine breitere Öffentlichkeit professionell produziert werden. In den interaktionalen Realisierungen von Pilates werden verbale Anweisungen mit körperlichen und stimmlichen multimodalen Displays zu Bedeutungsgestalten integriert. Kognitive Verarbeitungsprozesse multimodaler Repräsentationen sind aus methodischen Gründen kein Untersuchungsfokus, sind aber als Bedingung der interaktiven Situation und als Ziel von anleitenden Text- und Videoformaten mitzudenken. In den empirischen Teilen geht es also um folgende Manifestationen von Multimodalität:

– Textcluster (bestehend aus Schrifttext, Abbildungen und diagrammatischen Zeichen),
– dynamische multimodale Bilder (Videos), die mit eigenen multimodalen Mitteln arbeiten (z.B. Schnitt, Off-Stimme, verschiedene Einstellungsgrößen, Kamerabewegungen) und
– Face-to-face-Interaktionen, in denen u.a. Berührungen, Blicke, Positionsänderungen und andere körperliche Aktionen zu berücksichtigen sind.

Im Folgenden wird kurz auf die beiden wissenschaftlichen Forschungsgebiete eingegangen, die sich aus dieser Aufzählung als zentral für das Erkenntnisinteresse ableiten lassen: multimodale Produktanalysen und multimodale soziale Interaktionen.

Aus der produktorientierten Perspektive ist Multimodalität »die Kopräsenz und wechselseitige Verknüpfung mehrerer Zeichenmodalitäten auf verschiedenen Ebenen (z.B. Semantik, Handlungsfunktion etc.) in einem Gesamttext« (Schumacher 2009: 16). Information wird visuell und/oder auditiv repräsentiert oder dekodiert (›transkribiert‹), und zwar in Schrifttext (visuell), statischem Bild (visuell), dynamischem Bild (visuell), gesprochenem Text (auditiv) und Ton/Musik/Atmo (Geräuschkulisse) (auditiv). Geschmack und olfaktorische Elemente spielen bisher eine untergeordnete Rolle. Meist werden auch Text-Bild-Beziehungen (rein visuell) und ähnliche Verbindungen unter Multimodalität subsumiert.

Methodisches Kernstück ist die Analyse der Kompositionalität der Zeichenträger. Eine weitere wichtige Grundlage der produktanalytischen Multimodalitätsforschung ist die Bildwissenschaft (vgl. Doelker 2002; Sachs-Hombach 2006), an welche die sogenannte Bild-Linguistik anknüpft (vgl. Diekmannshenke et al. 2011; Große 2011). Traditionell genießen Analysen von Text-Bild-Zusammenhängen einen besonders hohen Stellenwert (vgl. Stöckl 2004a; Straßner 2002; Stöckl 2012; Demarmels 2007; Dürscheid 2007). Mit der immer größeren Bedeutung des World Wide Web wenden sich die Analysen zunehmend neuen dynamischen Formen der Bildkommunikation im Kontext von Hypertext und World Wide Web zu (vgl. Meier 2016).

Die multimodale Analyse sozialer Interaktion in Raum und Zeit (auch: multimodale Interaktionsanalyse) widmet sich hingegen den körperlichen Ressourcen der interaktiven Bedeutungsherstellung (vgl. Hausendorf et al. 2012: 8). Wichtige Traditionsstränge sind nach Imo (2013) die Gesprächsanalyse bzw. die ethnomethodologische Konversationsanalyse, die Interaktionale Linguistik mit vorrangigem Interesse an grammatischen, prosodischen und phonologischen Strukturen im Gespräch (z.B. Einheitenbildung, Turnorganisation) sowie drittens die Analyse kommunikativer Gattungen (z.B. Gesprächstypen, Sprachgebrauchsmuster). Ausdrucksmodi bzw. Ressourcen (siehe 3.1.2 für eine genauere Begriffsbestimmung) sind u.a. Stimme, Gestik, Mimik, Blickverhalten, Körperhaltung und Objekthandeln (vgl. Deppermann und Schmitt 2007: 24–25; Schmitt und Hausendorf 2016: 9–11). Mondada (2013c: 580) hebt die Körperlichkeit von Interaktion hervor, indem sie Multimodalitätsforschung bestimmt als »the integrated study of all the relevant linguistic, embodied, and material resources participants mobilize for organizing social interaction in an audible-visible intelligible way«. Gegenseitiges Verstehen und das gemeinsame Erzeugen von Bedeutung sind stets zeitkritisch und flüchtig (vgl. Hausendorf 2007a). Zwei weitere mit Zeit assoziierte Merkmale von Interaktion sind Sequenzialität und Koordination bzw. Simultaneität (vgl. Mondada 2011: 207; Mondada 2014c: 37–39, die Sammelbände Hausendorf 2007b, Deppermann und Günthner 2015b, Deppermann und Streeck 2018). In diesem Zusammenhang ist auch der Terminus Display von Belang, der »unterschiedliche körperliche Koordinierungsaktivitäten eines Gesprächsbeteiligten« (Heidtmann und Föh 2007: 285) meint, wie dies Goodwin (1981) im Kontext seines Engagement-/Disengagement-Konzepts und Heath (1986) in Hinblick auf ›*recipiency displays*‹ und ›*availability displays*‹ beschrieben haben. Displays sind also Zeichen FÜR die andere Person in einer Face-to-face-Interaktion.

Die folgende Diskussion schließt andere multimodale Kommunikate nicht aus, knüpft aber immer wieder an diese beiden Realisierungstypen von Multimodalität an.

3.1.2 Ein heuristisches Konzept von Multimodalität

Das Ziel dieses Abschnitts ist eine mehrdimensionale Arbeitsdefinition von Multimodalität, die verschiedene Ansätze durch die Annahme einer gemeinsamen Einordnungsinstanz miteinander kompatibel macht. ›Heuristisch‹ ist das damit umrissene Konzept insofern, als es den weiteren Rahmen für die empirischen Analysen vorgibt, wie er in Abschnitt 3.3 genauer dargestellt wird.

Einer einheitlichen Definition von Multimodalität steht weniger der Wortbestandteil [Multi-] als jener der [-modalität] entgegen. Zum einen betrifft dies die Fragen, was *genau* unter einer Modalität zu verstehen ist und wie viele Modalitäten es insgesamt gibt, zum anderen den gemeinsamen Nenner, auf dessen Grundlage die verschiedenen Modalitäten verglichen werden können. Diese Abgrenzungsschwierigkeiten liegen einem Hinweis von Schmitz (2016: 332) folgend vermutlich darin begründet, dass sowohl aus der Medienproduktperspektive als auch in der interaktionslinguistischen Ausrichtung der visuelle und der auditive Modus dominant sind. Multimodale Kommunikate wie z.B. Fotos, Filme und Texte werden jedoch so grundverschieden wahrgenommen (und produziert), dass ›Modus‹ eine Bedeutungserweiterung erfahren hat. Erschwerend kommt meines Erachtens hinzu, dass auch Termini wie ›Code‹ und ›Ressource‹ oft unzureichend von Modus und Modalität abgegrenzt sind oder teilweise synonym verwendet werden.

Das Problem des uneinheitlichen Modalitätsbegriffs identifizieren auch Böckmann et al. (2019) und lösen es für ihren Zeitschriftenbeitrag so auf, dass sie als semiotische Modalitäten Sprache, Bild, Musik und Geräusch verstehen (in Anlehnung an Stöckl 2016) und damit lose die ›interaktiv relevanten Ausdrucksressourcen‹ Blick, Gestik, Objektpräsentation, Objektmanipulation und räumliche Konfigurationen in Verbindung bringen, die in ihrem Material – Produktbewertungen von Influencer:innen auf YouTube – vorkommen. Im folgenden Zitat versuchen sie, eine Beziehung herzustellen:

> Mediale Aspekte wie die *Nutzung der Kamera* oder auch die Bearbeitung der Videos mit den *Mitteln des Schnitts* werden je nach Fokus entweder als spezifische Aspekte des bildlichen Kodes gefasst oder als interaktive Ausdrucksressource. (Böckmann et al. 2019: 142, Hervorhebung i.O.)

Das bedeutet, die Differenzierung beruht auf der jeweils eingenommenen Perspektive: Medial bezieht sich auf die technischen Voraussetzungen, Kode (bzw. Code) auf die Kodiertheit des Deutungsangebots und Ausdrucksressource auf seine interaktiven Funktionen. Bateman et al. (2017: 117) definieren *modes* als Kombinationen von drei Schichten, nämlich von einer materiellen Dimension,

von technischen Merkmalen und von diskurssemantischen Aspekten. Zudem nehmen sie ›*mode families*‹ an, z.B. ›Verbalsprache‹ als aus verschiedenen semiotischen *modes* zusammengesetzte Gruppe (vgl. Bateman et al. 2017: 121–122). Eine ähnliche Hierarchisierung mit anderer Terminologie präsentiert Stöckl (2007: 183), indem er mediale Varianten (z.B. gesprochene/geschriebene Sprache), Modalitäten (Sprache, Bild, Musik, Geräusch) und Submodalitäten (z.B. Schriftgröße und Schriftfarbe in Hinblick auf die Schriftsprache) unterscheidet.

In der vorliegenden Arbeit schließe ich mich einem Verständnis von Modalität an, das mediale, sensorische und codale Aspekte einschließt. Während sich ›Code‹ wie oben erläutert auf die Formatiertheit und auf die semiotische Struktur des multimodalen Zeichens bezieht, z.B. auf seine semiotischen Eigenschaften als Ikon, Index oder Symbol (vgl. auch Steinseifer 2011), ist ›Modus‹ die Art der Umsetzung des Codes (»die Art der Präsentation und Wahrnehmung«, Schmitz 2016: 332). Der Code ist also ein bestimmtes Zeichensystem (z.B. das semiotische System, das Bildlichkeit zugrunde liegt), das über den (z.B. visuellen) Ausdrucksmodus die Modalität (z.B. Bildlichkeit) umsetzt. ›Modalität‹ wird als abstrakter Oberbegriff verstanden.

›Ressourcen‹ ist ein weiterer Terminus, der einer Einordnung bedarf. Aus der Perspektive der systemisch-funktionalen Grammatik und Sozialsemiotik werden semiotische Ressourcen als materielle Zeichenträger (Körper, technische Artefakte) aufgefasst, die spezifische Affordanzen/Ausdrucksfunktionen im Sinne eines ›window of opportunity‹ erfüllen (Kress und van Leeuwen 1996). In der interaktionslinguistischen Sichtweise entsprechen ›Ausdrucksressourcen‹ den ›Ausdrucksmodi‹ (vgl. Deppermann und Schmitt 2007: 25). Dies schlägt sich nieder in Deppermanns (2018b: 58) Definition von Multimodalität als Nutzung von »Ressourcen verschiedener Modalität«. Die wesentliche Funktion der interaktionalen Ressourcen ist die Herstellung intersubjektiver *accountability* im ethnomethodologischen Sinne (Verpflichtung zur Verstehbarkeit und Verbindlichkeit). Putzier (2016b) zufolge werden mit körperlichen Ausdrucksressourcen Modalitäten realisiert – auch hier ist ›Modalität‹ ein übergeordnetes abstraktes Konzept. In der vorliegenden Arbeit werden ›Ressourcen‹ als Modalitäten in Aktion verstanden. In Bezug auf die in 2.1 angeführten Beispiele sind die wichtigsten Ressourcen in den Teilkorpora Schrifttext mit Submodalitäten wie das Textdesign, statische und dynamische Bilder mit Musik, Geräuschen etc. und das gesamte Repertoire an körperlichen Displays, das Menschen in der Interaktion zur Verfügung steht.

An dieser Stelle tut sich ein anderes ›window of opportunity‹ auf: die allgemeinere Diskussion von einzelnen Termini zu beenden und zu einer theorien-, schulen- und modalitätenübergreifenden Konzeptualisierung von Multimodalität

überzugehen. Besonders hilfreich dafür sind zwei Ansätze: die Definition von Bateman et al. (2017) und das Mehrebenen-Modell von Stöckl (2016).

Die Definition von Bateman et al. (2017: 7) beruht teilweise auf der sozialsemiotischen Theorie der Multimodalität nach Kress und van Leeuwen (1996) bzw. Kress (2010). Sie sehen ›communicative situations‹ als Ausgangspunkt und eine »canvas« (dt. etwa ›Leinwand‹) als Oberfläche, auf der Multimodalität ›performt‹ wird. Die Modalitäten bzw. *modes* sind Face-to-face-Interaktion (*embodied action*), »page-flow« (navigierbarer/diagrammatischer Text), »text-flow« (linearer Text) und »image-flow« (lineare Bildmedien) (Bateman et al. 2017: 117). Zur näheren Bestimmung einer kommunikativen Situation ist nach den Zeichenproduzent:innen zu fragen, nach den intendierten Rezipient:innen, nach der Beschaffenheit der *canvas* und nach dem Zeitprofil der Gesamtkonstellation (Bateman et al. 2017: 111).

Die materiellen Eigenschaften von *canvases* lassen sich in fünf Dimensionen beschreiben (Bateman et al. 2017: 104):

1. ›statisch vs. dynamisch‹,
2. ›räumliche Dimensionalität‹ (zwei- oder dreidimensional),
3. ›permanent vs. flüchtig‹ (Dauerhaftigkeit der canvas),
4. die Frage, ob der ›Benutzer‹ eines multimodalen Angebots eher als ›Beobachter‹ oder ›Partizipant‹ zu sehen ist, und
5. die Komplexität (linear wie z.B. ein Text, mikro-ergodisch wie z.B. eine Graphic Novel, unveränderlich ergodisch wie z.B. eine Museumsausstellung, veränderlich ergodisch wie z.B. ein Face-to-face-Dialog).

Beispielsweise handelt es sich bei Gestik und Face-to-face-Interaktion um zeitlich strukturierte und nicht vorab geplante (also ›unscripted‹) Kommunikate, während eine Theateraufführung zwar auch zeitlich strukturiert ist, aber vorbereitet wird. Diagramme und Infographiken sind räumlich und statisch strukturiert, Filme räumlich und dynamisch, Webangebote raum-zeitlich (spatio-temporal) und interaktiv. Der Vorteil dieses Ansatzes ist die Offenheit für sämtliche Erscheinungsformen von Multimodalität.

Das Mehr-Ebenen-Modell von Stöckl (2016) umfasst einerseits alle drei oben genannte Aspekte von Multimodalität (materielle und perzeptuelle Voraussetzungen, Zeichenhaftigkeit, Funktionen) und andererseits Aspekte der Rezeption multimodaler Produkte. Die unterste Schicht bildet die im weiten Sinne mediale Basis: ›materielle Voraussetzungen‹ (physikalisch verstanden), ›mediale Werkzeuge‹ (technisch verstanden) und ›mediale Praktiken‹ (verstanden als handlungsbezogen). Letztere sind Gegenstand der ›medialen Ausdeutung‹. Die auditiven, visuellen, olfaktorischen, taktilen und gustativen Zeichenmodalitäten

erfahren im Zuge der Perzeption eine ›psychologische Ausdeutung‹. Die ›semiotische Ausdeutung‹ der Zeichenmodalitäten im Kontext der entsprechenden Zeichensysteme und die syntaktische, semantische und pragmatische Analyse der Zeichenträger bildet den Schwerpunkt des Modells.

Diese beiden Ansätze verbinden die wesentlichen Definitionsmomente, die auch in der vorliegenden Arbeit den Kern des Konzepts ›Multimodalität‹ ausmachen:

– *Situativität*: Multimodalität entfaltet sich in einer bestimmten kommunikativen Situation und prägt diese mit. Dies lässt sich als eine räumliche und zeitliche Konfiguration beschreiben, in der verschiedene Partizipierende in unterschiedlichen Rollen (z.B. Produzent:in und Rezipient:in) interaktiv Bedeutung konstruieren, und zwar indem sie kognitiv, sozial, historisch und kulturell (kurz: diskurssemantisch) geprägte Ressourcen miteinander kombinieren.
– *Eigenschaften der Ressourcen/Modalitäten*: Die Ressourcen (Modalitäten ›in Aktion‹) haben unterschiedliche materielle Voraussetzungen, werden mit unterschiedlichen technischen und sensorischen Werkzeugen generiert, gespeichert, distribuiert und verarbeitet und weisen unterschiedliche Profile hinsichtlich ihrer Zeichenträger, ihrer Dynamik, ihrer räumlichen und zeitlichen Ausdehnung und Anordnung, ihrer Interaktivität, ihrer Geplantheit, ihrer Flüchtigkeit/Konstanz und ihrer Komplexität auf (vgl. Deppermann et al. 2016b). Die einzelnen Ressourcen unterscheiden sich zudem in Bezug auf ihre Bedeutungspotenziale sowie auf ihre syntaktische, semantische und pragmatische Struktur und hinsichtlich ihrer Affordanzen.
– *Handlungsvollzug und Funktionalität*: Mit den Ressourcen werden kommunikative Handlungen vollzogen, auch als Praktiken umschreibbar, hier sehr allgemein verstanden als situierte, routinisierte Manifestationen einer Handlung mit bestimmten formalen Merkmalen und kommunikativen Funktionen auf mittlerem Abstraktionsniveau unterhalb der Ebene von kommunikativen Gattungen (siehe Kapitel 6 für Näheres). Praktiken werden mit bestimmten Ressourcen bzw. Ressourcenkombinationen durchgeführt.
– *Musterhaftigkeit*: Der Einsatz multimodaler Mittel bei der Konstitution von Texten ist teilweise habitualisiert, routinisiert und/oder konventionalisiert. Die Musterhaftigkeit von Multimodalität kann sich darauf beziehen, wann, wo und wie bestimmte Ressourcen oder Kombinationen von Ressourcen eingesetzt werden (z.B. in welchen sequenziellen Positionen bestimmte Praktiken auftreten), aber auch darauf, inwiefern und in welcher Weise Multimodalität für Kommunikationsformen und Textsorten konstitutiv ist.

Welchen Weg diese Vorüberlegungen für die empirischen Analysen bereiten, wird in Abschnitt 3.3 erklärt. Zuvor wird jedoch eine weitere notwendige theoretische Einbettung in Form einer kurzen Darstellung des Forschungsstandes zu Instruktionen vorgenommen.

3.2 Instruktionssituationen aus linguistischer Sicht

Bewegungslernen lässt sich als »erfahrungsabhängige Ausbildung von Transformationsregeln« (Munzert 1997: 29) beschreiben, wobei die Transformation die Umsetzung der Anleitung in eine Bewegung meint. Die Verbalisierung oder auch die multimodale Gestaltung dieser Anleitung ist jedoch eine komplexe Aufgabe (vgl. Schindler 2009: 54–55, die Anleitungen im Tanzen diskutiert). Doch was ist eine Instruktion aus linguistischer Sicht? Dieser Frage geht Abschnitt 3.2.1 mit einem Forschungsüberblick nach. Spezifischer wird unter 3.2.2 die Situation einer Pilates-Instruktion umrissen.

3.2.1 Abgrenzungen und Verknüpfungen

INSTRUIEREN oder ANLEITEN ist ein sehr komplexes sprachliches Handlungsmuster.[9] Küster (1982) spricht von »Aufforderungsakten«. Eine Linguistik der Instruktion in Zusammenhang mit der Referenz auf Objekte entwirft Kohlmann (1997). Direkte und insbesondere indirekte Sprechakte des Aufforderns werden klassifiziert bei Hindelang (1978). In der für die Interaktionale Linguistik wegweisenden ethnomethodologischen Grundlagenarbeit von Garfinkel (2002) wird eine Instruktion als stets unvollständig beschrieben, da sie nicht alle Angaben zu ihrer Ausführung enthält und zudem erst durch die Ausführung selbst als Instruktion im Sinne einer situierten Praktik ko-konstituiert wird; mit anderen Worten: Eine Anleitung wird von der ausführenden Person als solche interpretiert und in der darauf folgenden Ausführungshandlung als Instruktion bestätigt.

Auf abstrakter Ebene fasst Giesecke (1979) die allgemeinen Merkmale einer Instruktionssituation zusammen, in der instrumentelles Handeln vermittelt wird: Der Zweck ist die Lösung des Problems, dass der instruierten Person (»*Rezeptanwender*«, Giesecke 1979: 38, Hervorhebung i.O.) die Kompetenz zur vollständigen

---

9 Sprachliche Handlungsmuster sind hier nach Ehlich und Rehbein (1979: 250) zu verstehen als »Formen von standardisierten Handlungsmöglichkeiten, die im konkreten Handeln aktualisiert und realisiert werden«.

Durchführung einer Handlung fehlt – mit unterschiedlichen Stufen des Könnens von gar keiner Fähigkeit bis zu sehr hoher Kompetenz. Auch Weber (1982: 1) sowie Wintermantel und Laier (1994: 100) nennen als wesentliches Definiens von Instruktionen die Erweiterung der Handlungskompetenz des Adressaten/der Adressatin durch die Weitergabe von Information. Die zu klärende Frage, auf die die instruierende Person antworten muss, lautet Carroll und Timm (2003: 702) zufolge: »Was muss man tun, um Ziel X zu erreichen?« Somit rekonstruiert der Sprecher/die Sprecherin auf Grundlage des eigenen Sachverhaltswissens in einer Instruktion die chronologische Reihenfolge zukünftiger Handlungen eines Instruktionsempfängers aufgrund des vermuteten Sachverhaltswissens des Sprechers/der Sprecherin. Ein wichtiges Prinzip ist dabei das sogenannte *closure* (vgl. Wintermantel und Laier 1994: 103–104), das Vervollständigen von nicht Gezeigtem (Inferenzen) durch den »Rezeptanwender«, z.B. bei der Verarbeitung von Bildern, die nur implizite Bewegungen vermitteln können. Mehrere Arbeiten beschreiben Instruktionshandlungen ausgehend vom Quaestio-Ansatz (vgl. Klein und Stutterheim 1992; Stutterheim 1994, Kohlmann 1997). Eine weitere wichtige Forschungsfrage betrifft die Modalität bzw. Modalisierung von Instruktionen (vgl. Dietrich 1992, Ahrenholz 1998).

Im Gegensatz zu anderen sprachlichen Handlungen wie dem Erzählen sind Instruktionen vorrangig appellativ und ergebnisorientiert. Anders als beim Auffordern, das den Handlungsspielraum der Adressatin/des Adressaten einschränkt, erfolgt die Ausführung einer angeleiteten Handlung nur dann, wenn sie im Interesse der instruierten Person liegt; eine Anleitung hat somit eher Service- als Anweisungscharakter (vgl. Hindelang 1978: 50). Die Person, die auffordert, geht darüber hinaus davon aus, dass der Empfänger/die Empfängern die fokussierte Handlung auch ausführen kann und dass die Handlung nicht ohnehin stattfindet (vgl. Graf und Schweizer 2003: 433). Gemeinsam ist dem Anleiten und dem Auffordern, dass sie explizit performativ, imperativisch, als indirekter Sprechakt oder auch ohne verbale Äußerung ausgeführt werden können (vgl. Herrmann 2003: 713).

Da das Ziel in beiden Fällen eine zukünftige Handlung ist, werden Anleiten und Auffordern teilweise auch gemeinsam in die Klasse der ›*directives*‹ eingeordnet: Searle (1969) zählt dazu neben Aufforderungen auch Fragen, Bitten und Befehle. Ervin-Tripp (1976) unterscheidet sechs Typen von *directives*, die eher als Bitten (*requests*) eingestuft werden können, z.B. *need statements* (›Ich brauche ...‹) und *imperatives* (›Gib mir X!‹). Haddington (2013: 180) definiert ›*directives*‹ enger als »actions that attempt to get somebody to do something or prevent somebody from doing something« in *directive-response sequences*, mit anderen

Worten als Aufforderungen (vgl. Craven und Potter 2010; Mondada 2013a). *Requests* umfassen nach Drew und Couper-Kuhlen (2014) nicht nur Bitten, sondern auch bestimmte Arten von Aufforderungen, allgemein das interaktionale Relevantsetzen von etwas, das in der nahen Zukunft von der adressierten Person getan werden soll/muss – dieses ›recruitment‹ kann auch körperlich durchgeführt werden.

Um die Frage der Gemeinsamkeiten und der Abgrenzung von Anleitungen und Aufforderungen zusammenfassend zu beantworten: Mit einer Instruktion ist meiner Auffassung nach gleichzeitig eine Erwartung verbunden, dass die instruierte Handlung prinzipiell ausgeführt werden kann und auch tatsächlich ausgeführt werden wird; allerdings wird die Verbindlichkeit von der aktuellen Situation bestimmt, sodass eine Instruktion je nach Kontext und Rollenverständnis der Partizipierenden einen stärkeren oder schwächeren Aufforderungscharakter haben kann. Dementsprechend nehme ich ein Kontinuum an, dessen Pole von der Merkmalsdimension der Verbindlichkeit gebildet werden. Die Verbindlichkeit wiederum wird von der konkreten Instruktionssituation, also vom situativen Kontext geregelt (ähnlich Klauke 1993: 155 und Kohlmann 1997: 56).

Doch auch andere sprachliche Handlungen haben insofern Berührungspunkte mit dem Anleiten, als mit ihnen auch Anteile komplexer Instruktionssituationen vollzogen werden: Beschreiben, Erklären, Erläutern und Ersuchen. Klotz (2013: 209) spricht von ›pragmatischen Ensembles‹: Beispielsweise treten in einem Text oft Beschreiben und Erläutern, Auffordern, Erklären und Werten miteinander auf. In instruktiven Texten sind Erklären, Beschreiben und Anleiten oft Teilaufgaben (Klauke 1993: 160, siehe auch unten). Morek (2012: 32–33) hebt hervor, dass all diese Formen durch kausale und funktionale Zusammenhänge miteinander verknüpft sind. Ihr zufolge handelt es sich bei Instruktionen um prozedurale Erklärungen, also um einen Untertyp des Erklärens mit einer spezifischen Einbettung des Handlungsmusters in einen Handlungszusammenhang. Erwähnen möchte ich den Ansatz von Kasper (2014) zum Entwurf einer ›Instruktionsgrammatik‹: Es handelt sich dabei um einen theoretischen Ansatz (ein ›Forschungsprogramm‹), der alle Äußerungen in der Interaktion als ›Instruktionen‹ im Sinne von Anweisungen zum Verstehen (aufgrund einer Simulation von Wahrnehmungen) fasst.

Eine wichtige Ergänzung der bisher genannten Perspektiven ist die gerade in jüngerer Zeit intensive Forschung zu interaktionalen multimodalen Instruktionsprozessen (›*embodied instructions*‹) in künstlerischen und sportlichen Praktiken. Dazu exemplarisch einige Studien: Mehrere Untersuchungen (z.B. De Stefani und

Gazin 2014, Deppermann 2018a[10], Helmer und Reineke 2021) beschäftigen sich mit dem Instruieren im Fahrschulunterricht, das teils unter großem Zeitdruck erfolgen muss und sehr hohe Ansprüche hinsichtlich der räumlichen Verarbeitung an Instruierende und Instruierte stellt. Instruktionen bei Orchesterproben, speziell das Aufeinander-Abstimmen (›*shadowing*‹) der Körperbewegungen, beschreibt Sunakawa (2018). Schmidt (2018) veranschaulicht die komplexen unterschiedlichen, teils auch instruktiven Koordinationsprozesse in Theaterproben. Den Einsatz multimodaler Ressourcen im Malunterricht und ihre identitätskonstruierenden Funktionen stellt Norris (2016) dar. Instruktionale Gestik mit oder ohne verbale Begleitung, kollaborative Gesten, Lernergestik in Abgrenzung von Instruktorgestik und andere interpersonale und intrapersonale Prozesse beim Erlernen von Origami stehen bei Furuyama (2000) in Mittelpunkt der empirischen Überprüfung. Müller und Bohle (2007) beschreiben Koordinationsleistungen in Tango-Kursen unter Zuhilfenahme der *F-formations* von Kendon (2004) (dynamische Arrangements von Positionen und Orientierungen der an der Interaktion beteiligten Körper, vgl. Mondada 2013b: 249). Speziell mit Pilates-Instruktionen setzt sich Keevallik auseinander (Keevallik 2020b und Keevallik 2020a), worauf in den empirischen Kapiteln dieser Arbeit an verschiedenen Stellen eingegangen wird. In einem Themenheft der Zeitschrift *Gesprächsforschung* (22/2021)[11] werden Instruktionen in verschiedenen institutionellen Settings (z.B. im Unterricht, vgl. Kupetz 2021) aus Sicht der multimodalen Interaktionsanalyse dargestellt.

Eine Konsequenz aus der Koordination multimodaler Ressourcen ist das Zusammendenken der verschiedenen Ausdrucksmodi zu »complex multimodal Gestalts«, also die Integration der Ebenen zu einem Gesamteindruck (im Sinne der Gestaltpsychologie), »comprising language and gesture, gaze, head movements, body postures, body movements, manipulations of objects, body positioning in space« (Mondada 2015: 269). Konkret kann sich dies beispielsweise auf deiktische Prozeduren beziehen, die räumlich strukturierte und den Raum strukturierende Zeigegesten, verbale Verweise und Körperpositionen untrennbar (aber analysierbar) miteinander verbinden (vgl. Stukenbrock 2016). Auch Korrekturen bringen eigene multimodale *gestalts* hervor, exemplarisch dargestellt von Evans und Reynolds (2016) anhand des Korrekturverhaltens durch den Coach im Basketball und beim Gewichteheben. Das Demonstrieren sportlicher Techniken im

10 Erschienen in einem Themenheft des *International Journal of Applied Linguistics* (28/2018).

11 Titel des Themenheftes: »*How to get things done* – Aufforderungen und Instruktionen in der multimodalen Interaktion«. Hrsg. von Oliver Ehmer, Henrike Helmer, Florence Oloff und Silke Reineke.

Budo (asiatische Kampfsportarten) wird von Råman und Haddington (2018) detailliert beschrieben. Auch Schindler (2017) untersucht Instruktionen in *martial arts*, allerdings stärker aus ethnographischer als aus linguistischer Sicht. Gemeinsames Laufen und seine Interkorporalität mit den interaktional auszuhandelnden Teilaufgaben ›choosing the path and leading the way‹ und ›taking precedence‹ in öffentlichen Räumen beschreiben Hockey und Allen-Collinson (2013) und Allen-Collinson und Hockey (2017) aus ethnomethodologischer Sicht. Ähnlich referiert Kelly (2013) auf Bewegungsaushandlungen im Line Dancing. Die verbalen Bewegungsbeschreibungen einer *embodied experience* als Instruktion in der Tanz-Psychotherapie werden bei Panhofer und Payne (2011) diskutiert.

Relevante Ergebnisse aus den zitierten Studien werden in den folgenden Kapiteln im Vergleich mit meinem Material diskutiert.

3.2.2 Die multimodale Handlungsstruktur von Instruktionen

Einer Studie von Kohlmann (1997) zufolge weisen Instruktionen eine hohe Variabilität auf und werden von zahlreichen textexternen Faktoren beeinflusst. Zu den konstitutiven Bestandteilen einer Instruktionssituation gehören die folgenden Aspekte, die in der Folge kurz besprochen werden:

- Instruktionsaufgaben, Instruktionsziele und Instruktionsprobleme
- Instruktionsraum
- Partizipationsstruktur bzw. Interaktionsensemble
- Epistemische und deontische Faktoren
- Instruktionsphasen und Instruktionshandlungen
- Instruktionsressourcen
- Transformationsprozesse

Instruktionsaufgaben, Instruktionsziele und Instruktionsprobleme

Ganz allgemein umfassen Instruktionen nach Hänsel (2002) Planungs-, Kommunikations- und Informationsprozesse, die im Rahmen einer Lernaufgabe ablaufen. Eine Instruktionssituation wird zudem mitbestimmt durch die Instruktionsziele, eine bestimmte Lernumgebung, einen Aufgabentyp und einen Instruktionsansatz (beruhend auf theoriegeleiteten Annahmen über optimales Lernen) (vgl. Hänsel 2002: 65, 69). Alle Materialtypen haben das Ziel gemeinsam, den Nutzerinnen und Nutzern eine Fertigkeit zu vermitteln.

Instruktionsraum

In Bezug auf den Instruktionsraum sind zwei Aspekte zu unterscheiden: ein abstraktes und ein konkretes Verständnis. Konkret findet zumindest die Ausführung einer Instruktion an einen bestimmten physischen Raum gebunden statt, bei der direkten Vermittlung im Rahmen eines Kurses ist dies der Übungsraum in einem Studio. Das räumliche und zeitliche Arrangement einer Instruktion hat große Auswirkungen auf die Möglichkeiten des Anleitens, der Evaluation und der Korrektur und letztendlich darauf, inwiefern die Handlung intersubjektiv ko-konstituiert werden kann (z.B. hinsichtlich Erkennbarkeit, Projizierbarkeit, vgl. Lindwall und Ekström 2012: 36). Doch auch der konkrete Übungsraum muss erst etabliert werden. Mit dem abstrakten Instruktionsraum beziehe ich mich auf Konzepte von Studien zur *embodied interaction* (vgl. vor allem Mondada 2013b), wonach die Charakteristika einer bestimmten Aktivität durch die Teilnehmenden ausgehandelt und aktiv konfiguriert werden. Der interaktionale Raum wird also aktiv erzeugt, was entsprechende Möglichkeiten der Transition (Übergänge zu anderen Räumen), Inklusion und Exklusion, des r*ecipient design* etc. bedingt. Sogar sehr konkret erscheinende Praktiken wie deiktische Referenzen mit Zeigegesten beruhen in diesem Sinne auf ständigen Rekonfigurationen des Räumlichen.

Partizipationsstruktur bzw. Interaktionsensemble

Der Terminus ›Interaktionsensemble‹ »fokussiert personelle, räumliche und thematisch-pragmatische Konstellationen als von den Beteiligten gemeinsam konstituierte Form von Kooperation sowie interaktiver Beteiligung und Bezogenheit«, wie Schmitt (2012: 79) ausführt (Grundlagen zu *participant roles* bei Goodwin und Heritage 1990). Betont wird damit, dass *alle* Beteiligten jederzeit aktiv an allen Ebenen der Interaktionskonstitution beteiligt sind (vgl. Deppermann und Schmitt 2007: 20). Das Interaktionsensemble ist in einer Instruktionssituation darauf ausgerichtet, als *joint project* (Deppermann 2014) die ›korrekte, sichere und effektive Handlungsausführung‹ zu ermöglichen.

In Sportkursen ändert sich das Interaktionsensemble ständig – je nachdem, auf wen sich die Trainerin bzw. der Trainer konzentriert und inwiefern die Trainierenden partizipieren. Beispielsweise wird ein eigenes Interaktionsensemble begründet, wenn ein Nebengespräch geführt wird; eine Kundin muss nicht unbedingt verbal am Geschehen teilnehmen, es genügt bereits eine Fokussierung auf sie durch jemand anderen (z.B. den Trainer, einen anderen Kunden); es ist jedoch eingebettet in ein größeres Interaktionsensemble, bestehend aus allen Trainierenden und dem/der Trainer:in.

Bezüglich der Partizipationsstruktur werden grob zwei Rollen bzw. Beteiligte unterschieden (vgl. Hindelang 1978: 71–72; Giesecke 1979: 47–48; Björklund 2018: 227):

1. *Rezeptgeber – Sprecher – Aufforderungsquelle* (auch: *Experte, instructor, teacher* etc.): Bei Bewegungsanleitungen ist die instruierende Person, z.B. die oder der Trainer:in, gleichzeitig auch ein Modell für die körperliche Ausführung (vgl. Nishizaka 2017: 117).
2. *Rezeptanwender – Adressat – Aufforderungsadressat* (auch: *Novize, instructed, student* etc.): Diese Personen sind diejenigen, von denen eine Ausführung erwartet wird, sie haben jedoch auch die Möglichkeit, die Ausführung zu verweigern, abzubrechen, genauere Informationen und Rückmeldungen über die eigene Ausführung einzufordern. In einer Gruppensituation müssen sich die Teilnehmenden zudem untereinander abstimmen (vgl. Müller 2017 für Interaktionsensembles im Ballett). Aus Sicht von De Stefani und Gazin (2014: 75) sind die Instruierten die Problemlöser.

Auch in diesem Zusammenhang müssen diese Rollen als dynamisch verstanden werden, und ihre jeweilige Realisierung hängt stark von der institutionellen Prägung des Anleitungsgeschehens ab (vgl. Friedrich 1991: 215). Wichtig ist der Hinweis von Stukenbrock (2014b: 97), dass sich in Instruktionen in Lehr-Lern-Situationen die Rollen des Beobachters und des Ausführenden ständig abwechseln: Beide Seiten, sowohl Lernende als auch Lehrende, zeigen vor und beobachten einander.[12] Zudem brauchen alle Beteiligten vielfältige Kompetenzen; Instruieren und Instruiertwerden müssen gleichermaßen gelernt werden (vgl. Muntanyola-Saura und Sânchez-Garcia 2018: 451).

Epistemische und deontische Faktoren

Ganz allgemein kann in einer Instruktionssituation von unterschiedlichen sozio-epistemischen Rechten ausgegangen werden (Lindwall und Ekström 2012: 44). So ist die instruierende Person meist epistemisch (wissensbezogene Autorität) und deontisch (regelfixierende Autorität) in einer übergeordneten Position (vgl. Kent 2012: 713), während die instruierte Person durch die Instruktion in eine Position als Wissende:r, als Expert:in, als Könnende:r versetzt werden soll (vgl. Deppermann 2018a: 267). Interessante Aspekte, die in der vorliegenden Arbeit

12 Vgl. auch Ahrenholz (1998: 103–106), der die rezipient:innenseitigen Aufgaben wie z.B. aktive Interventionen und Kontrolle diskutiert.

nur gestreift werden können, sind Autorität, Contingency (Eingehen auf Hindernisse, Sicherstellen von Compliance, vgl. Kent 2012: 712), das Management der Aufmerksamkeit (›*distributed attention*‹, Muntanyola-Saura und Sánchez-Garcia 2018) und die Verstehenssicherung (Macbeth 2011, Martin und Sahlström 2010, Lindwall und Ekström 2012, Deppermann 2018a: 280).

Instruktionsphasen und Instruktionshandlungen

Bereits in Abschnitt 3.2.1 wurde verdeutlicht, dass Instruktionen größere Einheiten sind, die Demonstration, Erklärungen, Korrekturen und andere Handlungen enthalten, dass also bestimmte Teilhandlungen wie das Vorzeigen in weitere Aktivitäten eingebettet sind (vgl. Mentrup 1982: 16, Nishizaka 2017: 114). Kuhlmann (1986) unterteilt das Handeln von Sportlehrkräften im Unterricht in ›Szenen‹, denen eine jeweilige ›Inszenierung‹ zugrunde liegt. Phasen der Detaillierung, Aktualisierung und Verstehenssicherung wechseln sich ständig ab und überlappen sich. Ähnlich werden in der Instruktionspsychologie Instruktionen idealisiert in verschiedene Phasen zerlegt, in denen jeweils Metakognitionen eine große Rolle spielen (vgl. Hänsel 2002: 61): Unterschieden werden die Motivationsphase (Information über das Ziel), die Vorbereitung der Informationsaufnahme (Aufmerksamkeit herstellen), die Erwerbsphase, die Speicherphase, die Wiederholungsphase (Festigung), die Generalisierungsphase (Transfer auf folgende Ausführungen), die Performanzphase und die Feedbackphase (Verstärkung).[13]

Aus interaktionaler Sicht werden Instruktionen nun als Sequenzen betrachtet (vgl. Lindwall und Ekström 2012 für einen Überblick). Dem entspricht das in der Gesprächsanalyse etablierte Adjazenzpaar von Instruktionshandlungen aus Instruktion (oft verbal und gestisch) und der Ausführung. Eingeführt wurde dieses Schema von Garfinkel (2002), näher beschrieben u.a. von Lindwall und Ekström (2012: 45), Stukenbrock (2014b, 2018), De Stefani und Gazin (2014), Mondada (2014a), Mondada (2018a) und Keevallik (2018). Hinzugefügt wird oft eine dritte Phase, nämlich jene der Evaluation. Eine Instruktionssequenz umfasst also die folgenden protoypischen Positionen:

1. *Instruktion/Initiierung* (z.B. durch *directives, requests*): Dieser erste Schritt (»first pair-part« oder kurz FPP, Stukenbrock 2018) ist die verbal oder auch gestisch realisiert Aufforderung durch den Trainer bzw. die Trainerin (vgl. Mondada 2014a). Die Instruktion eröffnet eine konditionelle Relevanz bzw.

13 In ähnliche Phasen gliedert Giesecke (1979: 44) Instruktionssituationen für instrumentelles Handeln anhand von Videodaten aus einem Kindergarten.

›projective force‹ (Stukenbrock 2014b: 82–83). Wenn der Instruktion nicht sofort Folge geleistet wird und Dringlichkeit gegeben ist, wird beispielsweise mit Code-Switching, höherem Tempo oder genaueren Details ein zweites Mal aufgefordert (Mondada 2014b: 279).

2. *Ausführung/Reaktion* (*instructed action, response, instructed action*): Sehr häufig steht an dieser zweiten Stelle (»second pair-part«, SPP) eine motorische, also körperliche Ausführung, mit oder ohne verbale Rückmeldung. Die Voraussetzung dafür ist, dass die Instruktion als gerechtfertigt, nützlich und umsetzbar wahrgenommen wird – wie erwähnt ist natürlich auch die Nicht-Ausführung möglich (vgl. Kent 2012). Ein interessanter und wichtiger Gedanke ist, dass diese Responsivität ein integraler Bestandteil der Instruktion ist, was Keevallik (2018: 9) an einem Beispiel aus einer Pilates-Einheit zeigt: Erst anhand der Responsivität der Instruierten lässt sich interaktionslinguistisch eine Anweisung als solche verstehen und rekonstruieren.
3. *Evaluation* (*acknowledgment, musing*): Die Sequenz wird häufig, aber nicht zwingend durch eine Evaluation der Handlungsausführung abgeschlossen (z.B. Korrektur, neue Anweisung, Neuorientierung, Zurkenntnisnahme, vgl. Rauniomaa et al. 2018).

Dieses Schema lässt sich vielfältig erweitern und verfeinern. Im ersten Schritt beispielsweise werden häufig Einschubsequenzen realisiert, in denen notwendiges Wissen für die Ausführung enthalten ist (vgl. Lindwall und Ekström 2012: 45). Mondada (2014b) erweitert diese sequenzielle Struktur um den Abschnitt ›*preparation*‹ (z.B. eine vorbereitende Handlung, bei ihr im Kontext von Operationen) und die ›*post sequence expansion*‹ (z.B. eine neuerliche Evaluation nach einer korrigierten Ausführung). Ein ähnlich komplexes erweitertes Sequenzmuster beschreibt Stukenbrock (2018: 62) unter Einbeziehung der Ressource Blick (z.B. Herstellen von Blickkontakt als Teil einer Demonstration). In den meisten Fällen haben wir es mit einem Cluster von Anweisungen zu tun, da körperliche Handlungen üblicherweise mehrere notwendig aufeinander folgende Schritte umfassen (vgl. De Stefani und Gazin 2014: 71–73, Mondada 2018a: 315). Dies kann auch in mehreren Schleifen geschehen.

Instruktionsressourcen

Instruktionen und ihre Ausführung sind meistens multimodal (vgl. Stukenbrock 2014b, die solche multimodalen Adjazenzpaare ausführlich beschreibt). Bei Instruktionen von Körperbewegungen ist der Körper sowohl der Gegenstand als auch die Ressource des Instruierens, meist durch Imitation und Wiederholung

(vgl. Keevallik 2010: 414–415). Visuelle Hinweise auf das körperliche Können sowie körperliche Leistungsfähigkeit und Kompetenz sind dabei von vorrangiger Bedeutung (vgl. Singh 2013: 97).

Grundsätzlich stehen alle multimodalen Ressourcen zur Verfügung: Verbalsprache (mündlich und schriftlich), Gestik (speziell mit Bezug zu Instruktionen vgl. Mondada 2018a), Prosodie und Stimme (vgl. Skutella et al. 2014), Mimik, Blickverhalten (vgl. Stukenbrock 2014b), Körperhaltung und -orientierung, Position und Bewegung im Raum, im schriftlichen Bereich Zeichnungen (vgl. Björklund 2018) usw.

Auf den Punkt gebracht geht es beim Instruieren in der Interaktion um das »multimodale Wechselspiel aus Verbalisieren, Tasten und Sehen der Trainerin« im Sinne des Angebots von Handlungsorientierungen (Singh 2013: 110). Muntanyola-Saura und Sánchez-Garcia (2018: 450, Hervorhebung i.O.) umschreiben die Kombination verschiedener multimodaler Ressourcen blumig als den »*subtle instructional dance*« – z.B. Berührung (*molding*), Gesten (vor allem Zeigegesten), Sprechen und Vormachen (*miming*).

Transformationsprozesse

Transformationsprozesse sind aus linguistischer Sicht nur in seltenen Fällen und dann auch nur indirekt durch die interaktionale Relevantsetzung beobachtbar, bei der Ausführung von Bewegungsinstruktionen jedoch von sehr großer Bedeutung: Die Übenden müssen die in den Anweisungen gegebenen Informationen verarbeiten und in eine körperliche Bewegung umsetzen. Allgemein betreffen diese Transformationen häufig die Berücksichtigung von Körper- und Bewegungsgefühlen bzw. allgemein die sensomotorische Wahrnehmung, in der Psychotherapie auch als »felt sense« bezeichnet (nach Eugene Gendlin und Carl Rogers; vgl. Ikemi 2005; Peace und Smith-Adcock 2018). Gemeint sind damit Prozesse der Sinngebung auf der Grundlage viszeraler körperlicher Erfahrungen, die nicht nur bei den Übenden, sondern auch instruktorseitig wichtig sind, z.B. beim Hineinspüren in die muskuläre Anspannung der Kundin/des Kunden, wenn taktiles Feedback gegeben wird. Franklin (2016: 9–11, 13–14, 44–49) nennt eine Reihe von Transfers, besonders wichtig ist jener von visueller Wahrnehmung zu kinästhetischem Empfinden (Nachmachen einer vorgezeigten Bewegung) und von kognitivem Verstehen einer verbalen Anleitung zum kinästhetischem Umsetzen in eine Bewegung.

Bei den Analysen im vorliegenden Buch geht es lediglich um das Deutungsangebot, das die Instruktionen eröffnen, und um die Thematisierung der Transferarbeit und der Bewegungsausführung im Rahmen der Evaluationen.

3.3 Leitfaden für die Analyse multimodaler Instruktionen

An dieser Stelle werden die allgemeinen Überlegungen aus Abschnitt 3.1 und 3.2 in einen Rahmen für die Analyse multimodaler Instruktionen zusammengeführt. Es handelt sich insofern um einen Leitfaden, als die übergeordneten Kategorien und Schwerpunkte für die empirische Überprüfung gesetzt werden. In Abschnitt 3.3.1 werden die formalen und funktionalen Kategorien der Analyse eingeführt. Zum Teil unterscheiden sich die methodischen Fundamente der vorliegenden Arbeit je nach Materialtyp, zum Teil beruhen sie jedoch auf einer gemeinsamen Basis – auch dies wird unter 3.3.1 thematisiert. Auf die konkrete Vorgangsweise und weitere methodische Bausteine wie die Transkriptionsmethode wird in Abschnitt 3.3.2 eingegangen.

3.3.1 Schwerpunkte und Einheiten der Analysen

Tabelle 2 veranschaulicht die angenommenen Beziehungen zwischen Multimodalität und Instruktionen: In der linken Spalte sind verschiedene Analysebestandsteile des Konzepts von Multimodalität angeführt, wie es in Abschnitt 3.1.2 entwickelt wurde, in der rechten Spalte werden die Konzepte aus Abschnitt 3.2.2 mit den unterschiedlichen Analyseebenen assoziiert. Die Nummerierung dient nur der Erleichterung von textinternen Verweisen und soll keine Reihen- oder Rangfolge der Konzeptebenen nahelegen. Im Gegenteil: Die funktionale Beschreibung setzt eine formale Beschreibung voraus und eine isolierte Betrachtung der einzelnen Aspekte würde dem komplexen Zusammenspiel von Situation, Funktionalität, Ressourcen und Musterbildung nicht gerecht.

Tab. 2: Analyseebenen im Überblick

Ebene	Konzept Multimodalität	Konzept Instruktion
1	**Situativität**	
	Kommunikative Situation	Instruktionssituation
	Materielle und mediale Eigenschaften	Instruktionssetting: materiell, medial
	Raum-Zeit-Profil	Instruktionsraum (physisch, metaphorisch)
	Produktion und Rezeption	Partizipationsstruktur, epistemische und deontische Faktoren
	Rahmendes Kommunikationssystem	
2	**Funktional: Wie und warum?**	
	Handlungsvollzug bzw. Funktionalität	Instruktionsaufgaben, -ziele, -probleme
	Affordanzen der Modalitäten	Instruktionsphasen und -handlungen
	Praktiken der Produktion und Rezeption	Transformationsprozesse

Ebene	Konzept Multimodalität	Konzept Instruktion
3	**Formal: Was und wann?**	
	Ressourcen/Modalitäten	Instruktionsressourcen
4	**Musterhaftigkeit**	
	Multimodale Praktiken, Textsorten, Gattungen	Gemeinsamkeiten der Kommunikate Kommunikative Praktiken, Textsorten und Gattungen des Instruierens

In dieser einfachen Gliederung fehlen die teils hierarchischen, teils wechselseitigen Beziehungen zwischen den Konzeptebenen sowie die genaueren Analysekategorien, die jeweils von Interesse sind. Die Zusammenhänge werden in der Folge ausformuliert und sind dabei stets als Doppelstruktur zu denken: Analysekriterien für die Untersuchung von Multimodalität im Allgemeinen werden auf Multimodalität in konkreten Pilates-Instruktionen in den drei Teilkorpora bezogen.

Die übergeordnete analyseleitende Frage könnte man in Anlehnung an das interaktionslinguistische »Why that now?« (Schegloff und Sacks 1973) folgendermaßen formulieren:

> Wer macht unter Einsatz welcher multimodalen Ressource was auf welche Weise wann genau und warum in diesem Kontext, um Instruktionsaufgaben zu erfüllen und die Instruktionsziele zu erreichen?

Es sind also zwei Grundfragen zu unterscheiden: Die formale Beschreibung betrifft ›Was und wann?‹, die funktionale Beschreibung ›Wie und warum?‹. Das ›Was‹ dieser Frage bezieht sich einerseits auf die abstrakte Funktion einer Ressource und andererseits auf die konkrete Handlung in Bezug auf eine Instruktion. Die Frage, ›wer‹ in der multimodalen Instruktion welche Aufgabe erfüllt, hängt eng mit den Handlungen der Zeichenverwender:innen während Produktion und Rezeption multimodaler Kommunikationsereignisse zusammen (vgl. den Forschungsüberblick von Klemm et al. 2016 zum *doing multimodality*). Dies können beispielsweise professionelle Schreibprozesse oder literale Praktiken der Aneignung multimodaler Texte sein (vgl. z.B. Bertschi-Kaufmann und Rosebrock 2009; Stöckl 2011), aber auch Praktiken im interaktionslinguistischen Sinn wie etwa der strategische Einsatz von Rezeptionssignalen zur Einleitung der Turnübernahme. Die Instruktionsaufgaben bzw. -ziele werden einerseits lokal mit jeder einzelnen Instruktion interaktiv ausgehandelt, andererseits sind sie auch als übergeordnete Zielformulierung – nämlich korrekte, sichere und gesundheitsfördernde Pilates-Bewegungen zu ermöglichen – mitzudenken.

Die kommunikative Situation in Ebene 1 mit ihren materiellen, technischen und medialen Eigenschaften ist gewissermaßen das Szenenbild, in dem eine Pilates-Instruktion stattfindet (in der Tabelle als ›Setting‹ bezeichnet). Dazu gehören die Interaktionsstruktur (Merkmale der Partizipant:innen wie z.B. institutionelle Rollen und Aufgaben, ihre Involviertheit und die Flexibilität dieser Verhältnisse), das Raum-Zeit-Profil (z.B. die übergeordnete räumliche und zeitliche Erstreckung, die Anordnung und Phasen von Produktion und Rezeption) und das rahmende Kommunikationssystem im Sinne eines Regelsystems (z.B. gesprochene Sprache, geschriebene Sprache, Bildkommunikation, Gesprächsorganisation). Die materiellen Voraussetzungen von Multimodalität umfassen als Analysekriterien das physikalische Trägermedium (Lichtwellen, Schallwellen, physikalischer Druck, chemische Moleküle), den materiellen Zeichenträger und seine Tangibility (›Begreifbarkeit‹) sowie den Wahrnehmungskanal (visuell, auditiv, taktil, haptisch, gustatorisch, olfaktorisch, vestibulär, spatial, temporal). Die medialen Voraussetzungen betreffen zum einen mediale Aspekte der beteiligten Modalitäten (geschrieben/gesprochen), zum anderen nach Bateman et al. (2017: 104) die Statik (statisch/dynamisch), die Dimensionalität (2D, 3D, 4D), die Fixiertheit (permanent/fixiert, flüchtig/offen), die Komplexität (linear, mikro-ergodisch, unveränderlich ergodisch, veränderlich ergodisch) und den zu Grunde liegenden Typ der Interaktionalität (z.B. Distanzinteraktion, Parainteraktion) (siehe auch 3.1.2).

Einerseits prägt das Setting die Möglichkeiten des Handlungsvollzugs, andererseits nehmen die Funktionen im Sinne von Instruktionsaufgaben und Instruktionszielen ebenso wie auftretende Instruktionsprobleme Einfluss auf die kommunikative Situation. Die ›Funktionalität‹ auf Analyseebene 2 kann sich auf Unterschiedliches beziehen: auf einzelne Bausteine eines Kommunikationsereignisses (z.B. auf die unter 3.1.2 angeführten *um-zu-*, *und-dann-* sowie *und-gleichzeitig*-Zusammenhänge mit einfachen Grundfunktionen wie Zeigen, Begründen und Erklären), auf semantische Beziehungen zwischen den verschiedenen Ressourcen (z.B. die Relationen Wiederholung, Hinzufügung, Ersetzung, Kontradiktion und Autonomie, vgl. Poggi 2013: 641), auf davon abgeleitete Tendenzen des routinemäßigen Vollzugs von kommunikativen Funktionen mit bestimmten Ressourcen, auf die Konstitution von Praktiken oder auch auf allgemeinere, übergreifende Funktionen (z.B. Ausdruck von Emotionen, Selbstpräsentation, Identitätsmanagement, Verhandlung von Dominanz und Macht).

Die Bedingungen der Instruktionssituation, und hiermit kommen wir zu Ebene 3, schlagen sich auf mikro- und mesostruktureller Ebene nieder in Profilen

der Koordination und Sequenzialität von Instruktionsressourcen. Durch Wiederholung und Erfahrung resultieren diese, wie Analyseebene 4 nahelegt, in verschiedenen Arten von Mustern (Praktiken, Textsorten und Gattungen).

Damit wäre der grundlegende Rahmen der empirischen Analysen (Kapitel 4 bis 6) abgesteckt. Auf detailliertere Kriterien wird an gegebener Stelle eingegangen – was jeweils die ›gegebene Stelle‹ ist, soll aus dem folgenden kurzen Überblick hervorgehen.

Schwerpunkt 1: Struktur multimodaler Instruktionen im Pilates (Kapitel 4)

Unter der ›Struktur multimodaler Instruktionen‹ wird in dieser Arbeit das Zusammenspiel verschiedener Modalitäten bzw. Ressourcen im Pilates-Unterricht verstanden. Es können verschiedene Größen angenommen werden: eine Trainingseinheit, eine Phase innerhalb einer Trainingseinheit (z.B. auf dem Reformer eine Abfolge von Übungen für die Armkraft in Rückenlage), eine einzelne Übung, ein Übungsschritt oder eine einzelne Anweisung innerhalb eines Übungsschritts.

Den Nukleus des Gesamtkonzepts einer multimodalen Instruktion bildet Letzteres, eine einzelne Anleitung innerhalb eines Übungsschritts. Für diese Einheit wird in der vorliegenden Arbeit eine Entlehnung aus dem Englischen verwendet: *Cue* (dt. etwa ›Auslösereiz‹), vom Pilates-Experten Franklin (2016: 2) definiert als »performance feedback«, was jedoch nicht nur Rückmeldungen nach der Bewegungsausführung, sondern jede Anleitung meint. Das Cue-Konzept wird in Abschnitt 4.1 mithilfe detaillierter Analysen vertieft. Aber auch die anderen genannten Größen werden in Kapitel 4 systematisch durchgegangen. Einen zweiten Schwerpunkt des Kapitels bilden die verschiedenen Instruktionsressourcen und ihre pilates-spezifischen Profile.

Schwerpunkt 2: Bewegungsinstruktionen in Raum und Zeit (Kapitel 5)

Der überwiegende Anteil der Instruktionen im Pilates bezieht sich auf die körperliche Positionierung und auf die Bewegungsausführung, also auf statische und dynamische Lokalisationen. Da diese Cue-Typen quantitativ und qualitativ so dominant sind, wird ihnen ein eigenes Kapitel gewidmet. Außerdem wird auf ausgewählte Aspekte des Raum-Zeit-Profils eingegangen, genauer gesagt auf deiktische Verweise und auf die Herstellung des Instruktionsraums und des zeitlichen Flusses über die permanente Koordination von Ressourcen hinaus.

Schwerpunkt 3: Praktiken des Pilates-Unterrichts (Kapitel 6)

Der dritte Schwerpunkt der Analyse ist dem Konzept der Praktiken gewidmet, verstanden als musterhafte Koordination verschiedener Ausdrucksressourcen

zum Zwecke des Vollzugs bestimmter kommunikativer Handlungen (vgl. Deppermann et al. 2016a). Laut der Fachliteratur sind die wichtigsten Anleitungsstrategien für Pilates verbale und taktile Anleitung, Demonstration sowie ›Bildsprache‹ im Sinne von metaphorischen Konzeptualisierungen (vgl. Geweniger und Bohlander 2012: 278–286; Franklin 2016: 65). Auch diese Annahme wird in Kapitel 6 überprüft. Der Fokus liegt auf Erklären und Demonstrieren, auf Korrigieren, auf Körpergefühlen und Metaphern sowie auf ausgewählten gruppendynamischen Prozessen.

Untersuchte Ressourcen

Ein schwieriger Punkt für empirische Analysen multimodaler Kommunikate ist deren Komplexität, weswegen sich die Mehrzahl wissenschaftlicher Untersuchungen nur auf ausgewählte Ressourcen bezieht. Am ausgefeiltesten ist die Untersuchung der Gestik-Sprache-Schnittstelle, die für die vorliegende Arbeit allerdings nur eine von vielen multimodalen Ressourcen und im Vergleich mit Berührungen und Blickverhalten sogar weniger wichtig ist. In den Transkripten wird mit einer standardisierten Beschreibungssprache und leicht auflösbaren Abkürzungen gearbeitet, die vollständig im Anhang (unter 8.1) dargestellt sind. Die vorgenommenen Festlegungen beruhen auf der deduktiven Ableitung von Kategorien aus der Fachliteratur und werden in Kapitel 4 an jeweils passender Stelle genauer ausgeführt. Das formale System bildet zentrale modusspezifische deskriptive Merkmale ab. Zudem werden Funktionen aufgezählt, die in der qualitativen Analyse aufgegriffen und überprüft werden.

In der folgenden Tabelle sind die betrachteten multimodalen Ressourcen zusammengefasst und geordnet. Die Darstellung beruht teilweise auf Sager (2001: 1069), der eine Unterteilung nonverbalen Verhaltens in Motorik (Mimik, Pantomimik, Gestik), Taxis (Blick-, Kopf-, Rumpforientierung) und Lokomotion (Ortsveränderung, Proxemik), ferner Berührungen (Haptik) vorschlägt. In dieser Gliederung wird davon jedoch leicht abgewichen, indem Lokomotion (Ortsveränderung) als Teil der Motorik gesehen wird, die Proxemik jedoch der Taxis zugeordnet wird, da in diesem Bereich die soziale Positionierung gegenüber dem Gesprächspartner im Vordergrund steht.

Tab. 3: Überblick über die multimodalen Ressourcen

Schrifttextbezogene Ressourcen	Filmgestalterische Ressourcen	Interaktionale Ressourcen
Schriftliche Verbalsprache	Mündliche und schriftliche Verbalsprache	Mündliche (und schriftliche) Verbalsprache
Typographie	Prosodie	Prosodie
Textdesign, Layout	Filmgestalterische Ressourcen	Motorik
Statische Bilder	Einstellungsgröße und Einstellungslänge	Mimik
Diagrammatik	Kamerawinkel	Kopfbewegungen
	Kamerabewegung	Gestik
	Schnitt und Montage	Lokomotion (Bewegung im Raum)
	Ton: Musik, Atmo(sphäre), Geräusch	Objekthandeln
		Taxis
		Blickverhalten
		Körperorientierung
		Proxemik
		Berührungen (Haptik)

Einheiten der Analyse

In den bisherigen Ausführungen wurde bereits immer wieder auf Einheiten Bezug genommen: Erwähnt wurden beispielsweise Displays, Sprechakte, Textbausteine, Gattungen etc. Je nach Fragestellung und Analyseebene können alle diese Einheiten relevant werden. In der vorliegenden Arbeit werden die folgenden Einheiten unterschieden, die hier nach aufsteigender Komplexität aufgelistet werden: Einzelkonfigurationen, Ressourcenbündel, Etappe, Kommunikat, Gattung/Diskurs.

Einzelkonfigurationen: Unter ›Einzelkonfiguration‹ wird hier die Mikroebene verstanden, die ›Einstellung‹ eines formal-funktionalen Teilbereichs innerhalb einer Ressource aufgrund der jeweiligen Charakteristika der Ressource bzw. Modalität. Bei Stöckl sind dies die sogenannten Submodalitäten. In Beispiel 3 wäre dies etwa in Zeile 12 (Z.12) die kurze Fokussierung des Blicks der Trainerin auf K02.

Ressourcenbündel: Der Grundgedanke dieser Einheit ist eine abgrenzbare multimodale Äußerung, die durch die Koordination verschiedener Ressourcen gekennzeichnet ist. In der Literatur finden sich für diesen Sachverhalt zahlreiche Termini. Putzier (2012: 283) spricht von »Modalitätssynchronisierung«, verstanden als »spezifische Qualität der Simultaneität von Ausdrucksmodalitäten, die

durch die Synchronisierung mehrerer Ausdrucksressourcen (Verbalität, Gestikulation, Blickverhalten, Körperorientierung u.a.) charakterisiert ist«. Aus konstruktionsgrammatischer Sicht entspricht dies einer ›multimodalen Konstruktion‹ (z.B. die Koordination von gestisch Kopfschütteln mit verbalsprachlich *einfach*, vgl. Schoonjans et al. 2015). In interaktionalen Studien ist die Rede von »composite utterances« (Enfield 2011: 63), »hybrid utterance« (Goodwin 2007), »ensemble« (Kendon 2004), »multimodal (action) packages« (Iwasaki 2011) oder »complex multimodal gestalts« (Mondada 2015). Ein derartiges ›Paket‹ zeichnet sich durch die Koordination zwischen verschiedenen Partizipierenden und über verschiedene Modalitäten hinweg aus (vgl. auch Hayashi 2005: 47). In einem Text kann damit beispielsweise eine Bildunterschrift als Ressourcenbündel aus Verbalsprache und Typographie gemeint sein.

Etappe: Die unspezifische Bezeichnung ›*Etappe*‹ meint eine Abfolge oder Kombination mehrerer Ressourcenbündel zu einer mittelgroßen Einheit, gesprächsanalytisch beispielsweise eine Sequenz.[14] In Bezug auf multimodale Text-Bild-Kommunikate wäre z.B. ein multimodaler Textcluster (siehe die Beschreibung der Übungsschritte in Beispiel 1 als Etappe zu verstehen.

Kommunikat: Das Kommunikat ist eine sowohl formal als auch funktional abgrenzbare Einheit: ein Einzeltext, eine Interaktionseinheit (wie z.B. die Pilates-Trainingsstunde).

Gattung/Diskurs: Multimodale Gattungen – als aus vielen Kommunikaten etablierte Einheit – lassen sich als Bündel von Strategien zur Erreichung kommunikativer Ziele bzw. für den Vollzug kommunikativer Handlungen beschreiben (vgl. Bateman et al. 2017: 131). Ihre Vertreter (einzelne Kommunikate bzw. Kommunikationsereignisse) weisen formale, inhaltliche und funktionale Ähnlichkeiten auf – etwa hinsichtlich Layout, hinsichtlich thematischer Strukturen, vor allem aber hinsichtlich ihres kommunikativen Zwecks. Schließlich sind alle Kommunikate sowie multimodale Gattungen an sich stets auch in Diskurse eingebunden, konstituieren diese und werden durch Diskurse wiederum ihrerseits in ihrer formalen Struktur geprägt. Darauf komme ich in den Abschnitten 4.4.3, 5.3 und 6.2 zurück.

---

14 ›Sequenz‹ wäre als Bezeichnung dieser Einheit grundsätzlich sehr treffend, aber wegen der starken Assoziation mit gesprächsanalytischen Sequenzanalysen wäre er für eine vergleichende Analyse zu missverständlich.

Tertium comparationis der Analysen?
Das allem übergeordnete Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit ist der Vergleich von drei Materialtypen mit jeweils sehr unterschiedlicher multimodaler Verfasstheit. Zu überprüfen sind daher auch einige Vorannahmen über eben jene Differenzen, die an dieser Stelle kurz zusammengefasst werden.

Als das wesentliche Unterscheidungsmerkmal zwischen Face-to-face-Interaktion und Text im Sinne eines medial schriftlichen Produkts wird häufig die grundsätzlich räumliche Strukturiertheit von Text und die grundsätzlich zeitliche Strukturiertheit von Interaktion herangezogen: So ist Interaktion zeitlich linear, zeichnet sich aber durch die Simultaneität verschiedener Ressourcen aus (vgl. z.B. Mondada 2013c). Die interaktionale Forschung (inklusive Konversationsanalyse, *Embodied Interaction Analysis* und allen weiteren Ausdifferenzierungen) setzt Multimodalität gewissermaßen mit Koordination gleich und fokussiert »how time is emically structured by participants« (Bohle 2014: 1307). Für Schriftlichkeit hingegen gilt als Grundstein die Position von Zeichen (Anordnung, Textcluster, Linearität, Seitenlayout), also die räumliche Dimension.

Allerdings ist die Differenzierung ›raum- vs. zeitbasiert‹ m.E. nicht völlig überzeugend. Räumlichkeit ist natürlich auch der Interaktion inhärent bzw. muss genauer geklärt werden, wie das Räumliche jeweils organisiert ist. Zudem sind ihrerseits auch textbasierte Kommunikate nicht als zeitunabhängig einzustufen. Produktion und Rezeption von Texten erfolgen in einem Zeitfenster – hier sind viele Konstellationen denkbar, von einer quasi-synchronen Kommunikation (z.B. im Kontext von Sozialen Medien) bis hin zu sehr langen Zeiträumen. Eine mögliche Differenzierung und gleichzeitig Verbindung bietet Kress (2010: 81) an: Geschriebene Sprache mag zwar räumlich organisiert sein, doch sie ist seiner Auffassung nach grundsätzlich an der Logik der Sequenzialität gesprochener Sprache orientiert. Durch die Aktivität des Lesers bzw. der Leserin ist Text letztendlich auch temporal organisiert. Ehlichs (1984) Definition des Textes als ›zerdehnte Sprechsituation‹ verweist ebenso auf eine zeitliche Komponente. Allerdings verläuft die Rezeption eines multimodalen Textes, wie man aus Rezeptionsstudien weiß, üblicherweise non-linear, Interaktion hingegen ist zwingend linear organisiert – in dem Sinne, dass Interaktion im metaphorischen Fluss-Konzept von Zeit ›stromabwärts‹ fließt (vgl. Bucher 2007: 58).

Eine meines Erachtens gut anwendbare Verknüpfung von Text und Interaktion schlagen Hausendorf und Kesselheim (2016) vor. In ihrer Analyse geht es eigentlich um Architektursemiotik, also um Raumnutzungen, wobei einige ihrer Beispiele auch Texte enthalten (z.B. Exponate mit Schildern in einem Museum). Sie definieren Text diesbezüglich als »Ensemble von Lesbarkeitshinweisen«

(Hausendorf und Kesselheim 2016: 57), während Architektur stark situativ verankerte »Benutzbarkeitshinweise« eröffnet (Hausendorf und Kesselheim 2016: 58). Somit sind Texte nicht als absolut gegebene Entität zu sehen, sondern an ihre Wahrnehmung und kognitive Verarbeitung gebunden: Texte werden erst im Lesen als ein ›*interactive achievement*‹ hervorgebracht (Hausendorf und Kesselheim 2016: 60). Benutzbarkeitshinweise von Räumen sind die Sicht-, Hör-, Be-Greif-, Begeh- und Betretbarkeit (Hausendorf und Kesselheim 2016: 71).

Benutzbarkeitshinweise erinnern nun stark an das Konzept des Displays und der Affordanzen. Der Grundgedanke der Unterscheidung zwischen Lesbarkeits- und Benutzungshinweisen lässt sich m.E. auch auf das Verhältnis von Text-Bild- und audiovisuellen Kommunikaten (allgemein Medienprodukten) zu Face-to-face-Interaktion übertragen: Ratgebertexte sind nicht per se absolut gegebene Entitäten und Interaktion ist nicht per se flüchtig. Eine Schwierigkeit, deretwegen das Konzept in der vorliegenden Arbeit nicht weiterverfolgt wird, eröffnet jedoch eine Einschränkung von Hausendorf und Kesselheim (2016: 78–79), wonach nur Daten analysiert werden können, die Nutzungen enthalten. Es lässt sich, wie aus den bisherigen Ausführungen hervorgeht, nur untersuchen, welche Angebote die Textproduzent:innen machen. Bei der Interaktion hingegen sind die Rezeption bzw. die beständige Ko-Konstruktion unmittelbarer Bestandteil bzw. eigentlicher Gegenstand der Analyse.

Auf solche Unterschiede muss in der Analyse besonders genau geachtet werden, da das Ziel aller Analysen nicht die Gleichsetzung von Ungleichem, sondern die Herausstellung der spezifischen Charakteristika und kommunikativen Leistungen verschiedener Instruktionsformen ist. Aus heuristischen Gründen wird als grundlegende Vergleichsbasis (das Tertium comparationis) vorgeschlagen, die drei verschiedenen Materialtypen einheitlich als Texte zu definieren, die lediglich unterschiedliche Ressourcenkombinationen darstellen. Wichtig ist, sich als analysierende Person dieser Vereinfachung bewusst zu bleiben und ebenso wenig eine Abbildung von einer Interaktion mit der Interaktion selbst zu verwechseln wie die Analyse von Affordanzen mit der tatsächlichen Rezeption multimodaler Lesbarkeits- und Benutzungshinweise.

Damit wird noch keine Antwort auf die Frage gegeben, wie die räumlichen, zeitlichen und interaktiven Strukturen zu beschreiben sind – dies bleibt abhängig vom Materialtyp. In Lobins spezifischen Setting von Powerpoint-Präsentationen beispielsweise »entfaltet sich [Multimodalität, Anm. v. H.O.] in drei Raumdimensionen und einer Zeitdimension« (Lobin 2013: 68), sodass gleichermaßen eine sequenzielle und eine räumliche Ordnung vorliegt. Zusammenfassend wäre es meines Erachtens aus all diesen Gründen zu kurz gedacht, nur die ›Flächigkeit‹ von Text und die Zeitlichkeit von Interaktion miteinander zu kontrastieren.

Vielmehr sollten die Unterschiede auf verschiedenen Ebenen – Raum, Zeit und Interaktivität – genauer beschrieben werden, was in Tabelle 4 zusammenfassend in Form von analyseleitenden Vorannahmen versucht wird.

Tab. 4: Annahmen über ausgewählte Unterschiede

Ordnungsinstanz	Diagrammatischer Text (Text-Bild-Kommunikate mit diagrammatischen Anteilen)	Audiovisuelle Medien	Face-to-face-Interaktion
Raum	Flächige Komposition verschiedener textueller Bausteine	Koordination verschiedener Ausdrucksressourcen in der Zeit + audiovisuelle Gestaltungsmittel (durch Produzent:innen vorgegebener Blickwinkel und Ausschnitt)	Koordination verschiedener Ausdrucksressourcen in der Zeit (durch technische Aufnahme im Forschungsprozess vorgegebener Blickwinkel und Ausschnitt)
Zeit	Offen (freier Rezeptionsweg, zeitlich offen)	Linear (wiederholbar, anhaltbar, unterbrechbar)	Linear (durch technische Aufzeichnung wiederholbar gemacht)
Interaktivität/ Kooperativität	*Shared meaning making* im weiten Sinn (potenziell zeitlich entbunden) Produktabhängig	*Shared meaning making* im weiten Sinn (potenziell zeitlich entbunden) Parainteraktion	Shared meaning making im engen Sinn Direkte Interaktion

3.3.2 Methodisches Vorgehen

Die getroffenen Entscheidungen (z.B. für die Transkriptionskonventionen) beruhen erstens auf den Anforderungen des Datenmaterials, zweitens auf der Angemessenheit in Hinblick auf die Forschungsfragen und drittens auf Machbarkeitsüberlegungen. Im Folgenden wird auf die wichtigsten Anforderungen, die Analyseschritte und auf die Entscheidungen in Hinblick auf die multimodale Transkription eingegangen.

Anforderungen der materialvergleichenden Analysen

Ein wichtiger Vorteil multimodaler Darstellungen ist die Möglichkeit, Zusammenhänge explizit zu machen, die linear nur implizit dargestellt werden können (vgl. Bucher 2000: 688) – das gilt gerade für Bewegungen als dynamisches Geschehen, das in der Sprache nur linearisiert rekonstruiert werden kann. In schriftlichen Texten dienen insbesondere Bilder dieser Explizierung von Bewegung, in Videos kann das Bewegungsgeschehen ikonisch-abbildend demonstriert, aber auch durch filmgestalterische Manipulationen wie z.B. Zeitlupen um instruktive Zusatzinformationen angereichert werden. In direkten Trainingseinheiten steht ein noch breiteres multimodales Repertoire zur Verfügung, im Unterschied zu den anderen Materialtypen insbesondere auch die kinästhetische Vermittlung, z.B. durch taktiles Feedback. Bei der Ergebnisdarstellung entsteht das Problem, dass die schrifttextbasierte Darstellung die multimodale Reichhaltigkeit des Materials nur unzureichend rekonstruieren kann. Dies gilt sowohl für die Annotation (siehe unten) von formalen und funktionalen Analysekategorien bei Textanalysen als auch den Zwischenschritt des Transkripts, welches das interaktionale Geschehen im Zeitfluss textuell rekonstruiert.

Einerseits muss die Analyse anerkannten methodologischen Grundsätzen gerecht werden, die sich für die jeweiligen Materialtypen herausgebildet haben, andererseits soll auch über die einzelnen Paradigmen hinausgegangen werden. Für interaktionale Daten gelten beispielsweise die von Deppermann (2007) etablierten Prinzipien Datenzentrierung, Rekonstruktionshaltung, Sinnhaftigkeitsunterstellung, Suche nach Form-Funktion-Zusammenhängen, Mehrebenenbetrachtung, Sequenzanalyse und Kontextualität, Detailgenauigkeit und Explizitheit (vgl. auch Deppermann 2008: 49). Angewendet werden zudem die analyseleitende Kernfrage der Interaktionalen Linguistik ›why that now?‹ sowie die Grundüberlegung, nur das für die Analyse zu berücksichtigen, was von Gesprächsteilnehmer:innen interaktional relevant gesetzt wird. Nichtsdestoweniger soll die übergeordnete Fragestellung der vorliegenden Arbeit im Auge behalten werden, weswegen nicht alle Feinheiten einer gesprächsanalytischen Untersuchung Berücksichtigung finden.

Arbeits- und Analyseschritte

In Abschnitt 3.3.1 wurde vorgeschlagen, die drei verschiedenen Materialtypen vorerst einheitlich als Texte im Sinne von Analysedokumenten zu definieren. In Anlehnung an Bateman et al. (2017: 150–151) wird durch das für alle drei Materialtypen ähnlich vorgenommene »Transcoding« die Segmentierung, Transkription und jede Form von Annotation (*coding*) vor der eigentlichen Analyse eine

Anreicherung des Materials mit Information vorgenommen, die im Anschluss eine neue Lesart des Materials bedingt.

Für die Auswahl und Begründung der Arbeits- und Analyseschritte berufe ich mich vor allem auf Deppermann (2008), Draxler (2008) und Schramm und Aguado (2010). In Tabelle 5 sind die methodischen Grundpfeiler zusammengefasst.

Tab. 5: Überblick über die Arbeits- und Analyseschritte

Schritt	Teilkorpus 1	Teilkorpus 2	Teilkorpus 3
1. Materialbeschaffung und Materialdokumentation	Beschaffung (Kauf, Scan)	Beschaffung (Kauf, Archivierung)	Videographie
2. Selektion von Vergleichsmaterial	a) quantitativ b) qualitativ		
3. Segmentierung (Einheitenbildung)	je nach Frage Teilsatz oder Teiltext oder Cue	je nach Ressource	je nach Ressource
4. Transkription	entfällt	multimodale Transkription nach interaktionslinguistischen Kriterien mit filmgestalterischen Elementen	multimodale Transkription nach interaktionslinguistischen Kriterien
5. Annotation 1: Zuweisung formaler Kategorien	multimodalitätsbezogen Einheiten: Einzelkonfigurationen und Ressourcen		
6. Annotation 2: Zuweisung funktionaler Kategorien für die Sequenz- und Konstellationsanalyse	Einheiten: Einzelkonfigurationen, Ressourcen, Ressourcenbündel, Etappen		
7. Annotation 3: Zuweisung funktionaler Kategorien für instruktionsbezogene und auf qualitative Fragen bezogene Analysen	Einheiten: Einzelkonfigurationen, Ressourcen, Ressourcenbündel, Etappen, Kommunikat, Gattung/Diskurs		
Resultat	Praktiken der Produktion und Rezeption (›doing instruction‹) – routinisiertes soziales Handeln und Ausdeuten		

Über den ersten Schritt der Materialbeschaffung wurde in Abschnitt 2.1 berichtet. Unter ›Materialdokumentation‹ ist hier eine etwas umfangreichere vorbereitende

Arbeit als nur das Anlegen der wichtigsten Informationen (wie für den Transkriptionskopf notwendig) zu verstehen: Für Teilkorpus 2 und 3 wurden Gesprächsprotokolle (vgl. Deppermann 2008: 32–34) mit Notizen zu auffälligen Sequenzen in Bezug auf die qualitativen Forschungsfragen erstellt; für das gesamte interaktive Material (Teilkorpus 3) und ca. 40% von Teilkorpus 2 wurde zudem ein oberflächliches, rein auf die verbalen Handlungen bezogenes ›Transkript‹ erstellt, das ich als ›Schnelltranskript‹ bezeichnen möchte, da es keinen linguistischen Kriterien genügt, sondern nur eine Orientierung im Material ermöglichen soll (z.B. schnelle Auffindbarkeit von bestimmten Übungen).

Das gesamte Material auf Mikro-, Meso- und Makroebene für alle einzelnen Teilfragestellungen zu analysieren wäre weder machbar noch sinnvoll; die wesentlichen Instruktionsstrukturen beginnen sich sehr schnell zu wiederholen. Für die systematischen Analysen wurde ein Teil des Materials ausgewählt, bei den Ratgeberbüchern ein zufälliger Ausschnitt aus dem Übungsteil im Umfang von zehn Übungen, für die Instruktionsvideos und die videographierten Trainingseinheiten ebenfalls nach Zufallsprinzip pro Einheit 12 Minuten aus unterschiedlichen Phasen. Das entspricht gut 20% des Gesamtkorpus. Für die qualitativen Analysen einzelner instruktionsbezogener Forschungsfragen (z.B. Gesamtablauf der Einheiten, Umbauphasen, Metaphern) wurden repräsentative Fälle zur exemplarischen Veranschaulichung aufgenommen. Die Repräsentativität ergab sich aus der mehrfachen Sichtung des gesamten Materials anhand der Teilfragestellungen.

Zur Segmentierung: Es gibt kein einheitliches Segmentierungskriterium für alle Teilkorpora, Ressourcen und Analysefragen, sodass dies in der empirischen Arbeit an gegebener Stelle transparent gemacht wird. Als Vergleichseinheit dient in den Analysen häufig der semantisch bestimmte ›Cue‹, der ausführlich in Kapitel 4 diskutiert wird. Der Frage der Transkription wird im nächsten Abschnitt genauer nachgegangen.

Einige Anmerkungen zum Annotieren: Von Draxler (2008: 174) als Oberbegriff verstanden, wird durch eine Annotation die zeitliche Ausdehnung von Aktionen interpretativ mit einer klar definierten Beschreibungssprache festgelegt. Mit ›Annotation 1‹ ist ein erster Analyseschritt der Zuweisung formaler Kategorien gemeint, die sich auf einzelne Ressourcen bzw. Spuren beziehen, beispielsweise die formale Bestimmung einer Geste. Die ›Annotation 2‹ dient der Rekonstruktion der Zusammenhänge zwischen Äußerungen und Handlungen, die aufeinander bezogen sind. Eigentlich handelt es sich um zwei sehr verschiedene Aspekte: Sequenzanalysen untersuchen Relationen zwischen einzelnen Segmenten im zeitlichen Verlauf, Konstellationsanalysen betrachten Muster der Koordi-

nation von mehreren Ressourcen zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt. Sequenzanalytisch werden Einzelfallanalysen vorgenommen, konstellationsanalytisch Koordinationsmuster abgeleitet. Noch einen Schritt weiter gehend werden mit dem Schritt ›Annotation 3‹ übergeordnete qualitative Fragen beantwortet, die sich auf einzelne Praktiken des Instruierens (z.B. ›Korrigieren‹) oder bestimmte Phänomene (z.B. Metaphern) beziehen.

Das Ergebnis der Analyseschritte ist wie oben angeführt die Rekonstruktion von Praktiken der Produktion, Rezeption und Interaktion in der Pilates-Vermittlung oder kurz: ein Gesamtbild des ›doing instruction‹ im Pilates. Die vorliegende Arbeit versteht sich als vorwiegend qualitativ. Lediglich bei ausgewählten Teilfragestellungen (wie im Abschnitt 4.1.4) werden quantitative Daten für die Argumentation herangezogen.

Multimodale Transkription

Da die Videodaten (Teilkorpora 2 und 3) einer Transkription bedürfen, wird an dieser Stelle das diesbezügliche Vorgehen eingeordnet und veranschaulicht. Ziel einer Transkription ist die »Reproduktion von Praktiken im Medium ›verkörperten‹ Wissens« (Knoblauch und Tuma 2017: 418). Eine umfangreiche Diskussion verschiedener Ansätze der multimodalen Transkription findet sich bei Mondada (2016) (viele ähnliche Gedanken und historische Hintergründe auch bei Mondada 2018b). Deppermann (2018b: 57) hebt hervor, dass bei der Transkription von interaktionalen Daten immer nur selektiv vorgegangen werden kann (vgl. auch Spiegel 2009 und Thimm 2001: 101). Schmitt (2016: 210) beispielsweise warnt hinsichtlich multimodaler Transkriptionen vor einer »Tendenz zur informativen Überfrachtung«. Ausgehend von diesem Gedanken wurde die Komplexität des Transkripts eingeschränkt.

Für alle ›nonverbalen‹, besser gesagt körperlichen Displays gelten das ›Koordinationsprinzip‹, wonach Sprechen und Körperausdruck temporal koordiniert werden, das ›Choreographieprinzip‹, demzufolge die Bewegungen des Körpers untereinander Beziehungen aufweisen, und das ›Proxemikprinzip‹, das besagt, dass der persönliche und der kommunikative Raum in der Interaktion geteilt werden (vgl. Hagemann 2014: 1316). Die grundlegenden Dimensionen sind Räumlichkeit und Zeitlichkeit, Sequenzialität und Koordination zwischen den Interagierenden und die dynamischen und kinesiologischen Eigenschaften (nach Mondada 2016: 118–119, vgl. auch Stukenbrock 2009b: 147–148). Temporalität und Sequenzialität hängen eng miteinander zusammen, beispielsweise gibt es sehr oft frühzeitige verkörperte Projektionen, die der verbalen Handlung vorausgehen bzw. zur Bedeutung gehören (vgl. Mondada 2018b: 92–94). Zu berücksich-

tigen ist die Vorgabe, dass ein Transkript nicht kognitivierend (Intentionen interpretierend) sein sollte und auch nicht Handlungen auf körperliche Bewegungen reduzieren darf. Die Deskription einer Bewegung ist nicht die Beschreibung einer sozialen Handlung – die soziale Interpretation ist jedoch nicht Teil des Transkripts, sondern der verbalen Erläuterung und weiterführenden Reflexion von Transkriptauszügen.

Bohle (2013: 993) führt eine Reihe von theoretisch-reflexiven Aspekten an, die für die vorliegende Arbeit einer Klärung bedürfen: Detaillierungsgrad, Segmentierung und Notationskonventionen. Da nicht alles transkribiert werden kann, muss ausgewählt werden, wie viele Informationen gesammelt werden sollen und was weggelassen wird. Der selbst auferlegte Anspruch an das Transkriptionssystem für die vorliegende Arbeit ist, dass es an vorhandene, anerkannte Systeme angelehnt ist und rein textbasiert funktioniert, also keine unüblichen Sonderzeichen, graphischen Elemente, Zeichnungen, tief- und hochgestellte Zusatzzeilen o.Ä. enthält.[15]

Die Entscheidung fiel gegen eine Partiturschreibweise zugunsten einer Sequenzanalyse (vgl. Knoblauch 2011: 142–144 für eine theoretische Problematisierung beider Optionen). Grundlage der verbalen Transkription sind das im deutschen Sprachraum anerkannte System GAT 2 nach Selting et al. (2009) und die Transkriptionskonventionen für Multimodalität von Mondada (2019 [2001], 2018b). Trotz des multimodalen Schwerpunkts wird also von der verbalen Ebene ausgegangen, was Mondada (2018b: 100) damit rechtfertigt, dass körperliche Displays nicht so eindeutig temporal segmentierbar sind wie Verbalsprache. Die verbalsprachliche Segmentierung und Transkription beruht auf GAT 2 und auf den Empfehlungen von Bergmann und Mertzlufft (2009) – als Einheit wird also die Intonationsphrase herangezogen.[16] Die Konventionen für ein Basistranskript werden mit ausgewählten Anteilen von Feintranskripten ergänzt, was unüblich ist, aber auf folgender pragmatischer Überlegung beruht: Einerseits reicht ein Basistranskript nicht aus, um einigen interessanten und relevanten prosodischen Mustern der Pilates-Instruktionen auf die Spur zu kommen. Andererseits würde eine prosodische Analyse nach den Konventionen für Feintranskripte im Sinne von GAT 2 den zumutbaren Aufwand sprengen. Daher wurden die Konventionen

15 Aus diesem Grund fallen viele vorhandene Notationssysteme weg, beispielsweise Goodwins (1981) Notationskonvention von Blickverhalten mit Zwischenzeilen oder der Ansatz von Norris (2011), die eine quasi-ikonische Darstellung der Intonationsverläufe mit formalisierten Notizen zu Personen, Fokussierungen mit Kreisen, Blicken und Pfeilen direkt in Abbildungen montiert.

16 Dass diese Einheit umstritten ist und welche Alternativen infrage kommen, etwa ›cesuras‹ als prosodisch-phonetische Cluster in natürlichen Gesprächen, wird von Barth-Weingarten (2016) ausführlich dargestellt.

für Basistranskripte um die wichtigsten prosodischen Notationen erweitert (z.B. auffällige Tonhöhensprünge, Tonhöhenregister, Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke).

Der Ansatz von Mondada (2019 [2001]) ist angelehnt an die Gestikanalyse nach Kendon (2004) und basiert auf folgenden Prinzipien:

1. Präzise temporale Verortung verkörperter Handlungen (»embodied actions«): Einsatz der Aktivität (*onset*), Vorbereitung (*preparation*), Höhepunkt (*apex/stroke*), Anhalten (*post-stroke hold/freeze*), Rückzug (*retraction*), Beendigung (*offset*) (vgl. auch Deppermann 2018b: 57)
2. Charakterisierung der körperlichen Handlung durch eine kurze Beschreibung
3. Eindeutige Identifizierung der die Handlungen ausführenden Person
4. Verwendung von Screenshots mit exakter zeitlicher Codierung.

Die meisten Transkriptionszeichen wurden von Mondada (2019 [2001]) übernommen, einzelne leicht angepasst, einige ergänzt. Der größte Unterschied zwischen den Transkriptionen in der vorliegenden Arbeit und den von Mondada eingeführten Konventionen besteht in einem partiellen ›Verstoß‹ gegen das erste oben genannte Prinzip der präzisen temporalen Verortung. Die multimodalen Displays an sich werden zwar zeitlich exakt allokiert, aber nicht in ihrer vollständigen temporalen Entfaltung. In das Transkript aufgenommen werden nur der Einsatz der Aktivität und die Beendigung. Vorbereitungsphase, Höhepunkt, Anhalten und Rückzug werden nicht differenziert. Dies beruht zum einen auf der Tatsache, dass die Darstellung der Zwischenstufen schlicht die Grenzen des Machbaren für eine vergleichende Arbeit übersteigt und die Lesbarkeit der Transkripte stark herabsetzt. Zum anderen haben Probetranskripte in der Vollform ergeben, dass der Erkenntnisgewinn aus einer feinziselierten Koordinationsanalyse für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit zu gering ist und dass es in zu vielen Fällen einfach nicht möglich ist, die verschiedenen Phasen eindeutig zu differenzieren. Eine teilweise Entschärfung dieses methodischen Problems besteht in der Verwendung von Abbildungen, die möglichst den Apex eines Displays zeigen.

Neu eingeführt werden die Zeichen ∫ für Berührungen (Tastenkombination alt + b), ¥ (alt + y) für Körperbewegungen, Objekthandeln und andere Aktivitäten, die mit Bewegung im Raum assoziiert sind, Δ (alt + k) für Veränderungen in der Körperorientierung und in der Proxemik sowie nur für Teilkorpus 2 || für die Markierung einer Veränderung hinsichtlich der filmgestalterischen Mittel (konkret ein Schnitt und daraufhin eine andere Kameraperspektive und Einstellungsgröße oder eine Kamerafahrt). Wenn mehr als ein Display eines Typs innerhalb einer Zeile auftritt, werden sie im Transkriptblock untereinander, aber zeitlich

geordnet dargestellt (siehe Beispiel 4, Z.03). Der Slash / zur Markierung des zeitlichen Endpunktes einer multimodalen Aktivität ist der Auszeichnungssprache HTML (Hypertext Markup Language) entlehnt. Bei den filmgestalterischen Mitteln ist keine derartige Markierung notwendig, da mit dem nächsten Auftreten von || automatisch klar ist, dass wiederum eine Veränderung vorliegt. Um die Lektüre der Transkripte mit geringer Aneignungszeit zu ermöglichen, werden die multimodalen Aktivitäten nicht mit individuellen Symbolen für jede/n Interaktionsteilnehmer/in festgehalten. Die zusätzliche Zeile unter der verbalen ›Hauptzeile‹ enthält im Sinne der Lesbarkeit nur das Gesprochene mit prosodischen Markierungen ohne die multimodalen Markierungen.

Sehr relevant und gleichzeitig schwierig für die Transkription und Analyse des Datenmaterials ist der Umgang mit Gesprächspausen, die üblicherweise einem Sprecher bzw. einer Sprecherin zugeordnet, in einer eigenen Zeile notiert und mit einer Zeitangabe versehen werden. ›Pause‹ ist für die Daten der vorliegenden Arbeit jedoch höchst irreführend, da es sich dabei meist um Phasen handelt, in denen die angeleiteten Bewegungen von den Kund:innen ausgeführt und von den Trainer:innen überwacht werden, also ein sehr zentrales Geschehen für den Interaktionstyp. Mondada (2018b) schlägt hier vor, einen Zeitabschnitt, in dem nicht gesprochen wird, als Gesprächsschritt zu kodieren und in zeitlich kleinere Einheiten zu unterteilen – wie im verbalen Transkript werden die Zeichen für die multimodalen Displays und ihrer Koordination an der Stelle notiert, an der die Handlung einsetzt. Im Fall des vorliegenden Materials werden solche multimodal gefüllten ›Pausen‹ der Trainerin bzw. dem Trainer zugeordnet, da es sich dabei um die ›Fokusperson‹ (Deppermann und Schmitt 2007) handelt. Bei den Transkript-Spuren im Sinne von Transkriptions- und Annotationsebenen werden immer nur jene Spuren eingefügt, in denen relevante Displays stattfinden.[17]

Die Verwendung von Bildern in Transkripten ist ein ebenfalls noch nicht einheitlich gelöstes Darstellungsproblem, das vor allem darauf beruht, dass statische Bilder den dynamischen Ablauf des Geschehens nicht ausreichend repräsentieren können (vgl. Mondada 2016: 137). Dazu meinen Hausendorf und

17 An dieser Stelle nur zwei Beispiele für Alternativen: Ein sehr komplexes Transkriptionssystem (ein »Chronogrammtranskript«) schlägt Sager (2000: 546) vor. Es umfasst verbale, prosodische, gestische, mimische, pantomimische, axiale, proxemische und Blick-Displays. Für die ethnographische Videointeraktionsanalyse von Interaktionen zwischen Pfleger:innen und Patient:innen mit Demenz verwendet Welling (2014) eine Partiturschreibweise mit den Beobachtungsebenen ›Körpersprachliche Zeichen und Signale‹ (z.B. Mimik, Blickkontakt, Bewegungsablauf, Atmung, Berührungen), Aufmerksamkeit/Relevantsetzungen der Interaktanten, die verbale Ebene, Geräusche und eine Interpretationsebene.

Schmitt (2016b), dass die Videoaufzeichnung als Primärdokument und Standbilder sowie Zeichnungen und Skizzen als Sekundärdokument mit verschiedenen Vorteilen und Einschränkungen zu gelten haben, da sie sozialtopographische Information wiedergeben und zur Daten- und letztendlich auch Gegenstandskonstituierung beitragen. In der vorliegenden Arbeit wird aus Platzgründen nur für ausgewählte Intonationseinheiten ein Screenshot (ein Frame) ausgewählt, der das körperliche Geschehen am besten repräsentiert.

Zum Einsatz kamen bei der Analyse zwei Programme: ELAN diente der Erstellung von ›Schnelltranskripten‹, der Segmentierung aller Spuren und der grundlegenden formalen Annotation der Video- und Interaktionsdaten. Das Programm MAXQDA, entwickelt für sozialwissenschaftliche qualitative Inhaltsanalysen, wurde für die formale Annotation des Materials aus den Ratgeberbüchern herangezogen, für die funktionale Annotation aller drei Teilkorpora sowie insgesamt für die vergleichende qualitative Analyse.

Am besten lassen sich die bisher allgemein begründeten Entscheidungen mit einem konkreten Beispiel veranschaulichen. Zu diesem Zweck wird der Ausschnitt aus Beispiel 3 noch einmal präsentiert, diesmal in der vollständigen multimodalen Transkriptionsfassung. Es werden keine neuen Abbildungen eingefügt.

Beispiel 4: Beispiel 3 als vollständiges Transkript (I09, 15:58.033–17:02.600)

```
                >¥ >¥ >+ >+
      k02-bw    >¥ ist in der Hocke und geht in den Vierfüßlerstand ------>>
      k03-bw    >rollt langsam aus der Rückenlage auf (Roll up)(bis Z.03)-->
      t03-bl          >+ blickt zu K02 ---------------------------------->
      comm      T01 und K01 befinden sich bereits im Vierfüßlerstand
      k01-bl             >+ blickt T03 an ------------------------------->
01    T03       /¥ und ¥ + DAnn;
                und DAnn;
      k02-bw    /¥ (ist im Vierfüßlerstand)
      t03-bw          ¥ senkt den Kopf
      t03-bl             + blickt auf die Matte -------------------------->
02    T03       <<p>zEh+enspitzen AUFstellen?<p>
                <<p>zEhenspitzen AUFstellen?<p>
      t03-bl           + blickt auf Beine von K01 ------------(bis Z.05)--->
03              (0.2)¥(0.4)+(0.4)/¥ (0.2)
                   (0.6)¥(0.4)/¥
      k01-bw         ¥ stellt schnell die Zehenspitzen bf auf /¥
      k01-bl               + blickt auf Matte --------------- (bis Z.09)--->
      k03-bw            ¥ k03 geht schnell in den Vierfüßlerstand /¥
      comm      T03 und K02 warten auf K01 und K03
04    T03       geNAU;
                geNAU;
05    T03       rich¥tig dann ein bissl REIN+schieben–
                richtig dann ein bissl REINschieben–
      t03-bw        ¥ wippt langsam vor und zurück ------------------------>
      t03-bl                                + blickt auf die Matte ---------
                ---------------------------------------------(bis Z.09)--->
06    T03       und ¥ <<len>nUr> versuchen die <<all>LENdenwirbel zur decke>
                hOchzuziehen,
                und <<len>nUr> versuchen die <<all>LENdenwirbel zur decke>
                hOchzuziehen,
      t03-bw        ¥ rollt lws ein --------------------------------------->
```

```
07    T03      und wieder zuRÜCKzuschwingen ¥ ja?=
               und wieder zuRÜCKzuschwingen ja?=
      t03-bw   ----------------------------¥ geht in neutrale Beckenposi-
               tion ---------------------------------------------------->
08    T03      =das heißt (.) △ die bewegung is WIRK+lich + klein;=
               =das heißt (.) die bewegung is WIRKlich klein;=
      t03-ko                △ rutscht auf allen Vieren zur Seite und posi-
               tioniert sich schräg zu K01-K03 -------------(bis Z.14)--->
      k02-bl                                    + blickt zu T03 -------
               ---------------------------------------------(bis Z.12)--->
      t03-bl                                         + blickt zu K02-->
09    T03      =wenn ihr + HERschauts,
               =wenn ihr HERschauts,
      t03-bl             + blickt auf die Matte ------------------------->
10    T03      <<len> <<p>ich hab + zwar jetzt die jacke an aber + a BISSL
               sieht mans;
               <<len> <<p>ich hab zwar jetzt die jacke an aber a BISSL
               sieht mans;
      k01-bl   -------------------+ blickt zu T03------------------------>
      k02-bl                                                 + blickt
               zu T03---------------------------------------------------->
11    T03      (-) es is eigentlich nur > > DAS.
               (-) es is eigentlich nur > > DAS.
12    T03      NICHT in meinen schUl+tern,
               NICHT in meinen schUltern,
      k02-bl                       + blickt auf die Matte ------------->>
13    T03      NICHT in mei+nem brUstkorb-
               NICHT in meinem brUstkorb-
      k03-bl             + blickt auf die Matte ---------------------->>
14    T03      (.) sondern wirklich + nur (-) ¥ im UNtersten segment=
      k01-bl             + blickt zur Matte -------------------------->>
      t03-bw                              ¥ richtet sich auf und zieht
               ihr Shirt hinunter ----------------------------------------
               ----------------->
15    T03      =und dazu brauch ich + GANZ viel ¥ meine bAUchmuskeln;
      t03-bw                       + blickt zu K01 -------------------->>
      t03-bw                                   ¥ steht auf ------------->
16             (0.3) ¥ (0.3)  △ (0.1) /△ ʃ(0.2)
      t03-bw   ------¥ geht schnell zu K01----
      t03-ko   △ stellt sich rechts neben K01 und beugt sich über ihn
      t03-be                             ʃ legt bh (areal) auf Rücken von
               K01 ---------------------------------------(bis Z.20)--->
17    T03      ja (.) schwing wieder mal zuRÜCK,=
               ja (.) schwing wieder mal zuRÜCK,=
18    T03      =na + <<p> /+ geh vorher in (-) !GANZ! eine neutrale> (.)
               aUsgangsstellung,
               =na <<p> geh vorher in (-) !GANZ! eine neutrale> (.) aUs-
               gangsstellung,
      t03-g        + schüttelt den Kopf /+
19             (0.2) ¥ (0.3) /¥ (0.6)
      k01-bw         ¥ kippt das Becken /¥
20    T03      das wär ʃ DA;
               das wär DA;
      t03-be           ʃ drückt mit bh (areal) Becken von K01 in neutrale
               Position---------------------------------------------->>
```

Dieses Transkript ist bereits sehr umfangreich und dennoch ein bereits auf das Wesentliche konzentrierter Ausschnitt des Gesamtgeschehens. Nur einige Anmerkungen dazu: In Z.01 ist die Bewegung des Kopfes gleichbedeutend mit einer Veränderung des Blicks – ein logischer Zusammenhang, der bei den folgenden

Transkripten nicht an allen Stellen explizit transkribiert werden kann. In Z.03 finden sich zwei Bewegungen unterschiedlicher Personen; hier wird allgemein wie oben beschrieben so vorgegangen, dass die Handlungen untereinander dargestellt werden. Die Reihenfolge der Auflösung entspricht der zeitlichen Verortung im Transkript. Wie erwähnt wäre es dem Zweck des Transkripts nicht angemessen, alle Details darzustellen. Ausgespart wurde beispielsweise eine leichte Wippbewegung von K02 in Z.06, ebenso liegt der Fokus von T03 in der zweiten Transkripthälfte sehr auf K01, während K02 und K03 für sich weitermachen.

4 Die multimodale Struktur von Pilates-Instruktionen

In diesem Kapitel werden die Untersuchungen zu multimodalen Instruktionen aus einer strukturellen Sicht zusammengefasst. Dargestellt werden verschiedene Typen von Anleitungshandlungen und ausgewählte multimodale Realisierungen in den drei Teilkorpora. Dabei wird nach der Vorstellung des Cue-Konzepts (4.1) von einzelnen Ressourcen und Ressourcenbündeln (4.2) über typische Sequenzen (4.3) zu größeren Betrachtungseinheiten wie Übungen und Trainingseinheiten vorgegangen (4.4).

4.1 Klassifikation von ›Cues‹

Dieser Abschnitt dient der Definition und genaueren Kategorisierung der Cues. Es wird eine induktiv erstellte Klassifikation von einzelnen Pilates-Instruktionshandlungen vorgeschlagen. Die einzelnen Cue-Typen werden definiert und mit Beispielen erläutert, der Einfachheit halber ausschließlich anhand der verbalsprachlichen Realisierungen.

4.1.1 Zur Definition von ›Cues‹

Die kleinste Anleitungseinheit im Sinne einer vorerst in sich geschlossen vollständigen Instruktionshandlung wird in diesem Buch als ›Cue‹ (›Auslösereiz‹, Anweisung zur Ausführung einer Bewegung) bezeichnet. In den bisherigen Beispielen waren viele Cues enthalten, etwa in Beispiel 1 die verbale schriftliche Anweisung *Gehen Sie in den Vierfüßlerstand*, im Video (siehe Beispiel 2) die Kombination von mündlichen Cues einer Sprecherin aus dem Off mit der Demonstration durch dynamische Bilder in einer bestimmten Kameraeinstellung oder in der direkten Interaktion das Berührungsverhalten (in Beispiel 4 in Z.20). Cues können sich formal und funktional also sehr stark voneinander unterscheiden.

Ein Cue entspricht einer ›*mediated action*‹ in interaktionaler Terminologie, also einer Handlung im Kontext eines bestimmten ›*site of engagement*‹ unter Beteiligung von kulturellen Werkzeugen (›*cultural tools*‹) (vgl. Norris 2013) für einen Überblick über die Theorie von ›*mediated actions*‹). Ein Cue ist somit ein Deu-

https://doi.org/10.1515/9783111027166-004

tungsangebot, ein Lösungshinweis für die interaktive Ko-Konstitution der Aufgabe. Die wesentliche Funktion ist das Anstoßen einer Handlungskette. Somit hängen der Cue und die Aufgabe (›*task*‹) eng zusammen.

Das Lexem ›Cue‹ bringt meines Erachtens gut auf den Punkt, dass Instruktionen von Trainer:innen bei den Trainierenden eine Reaktion bewirken: Während des Vorzeigens lenken Cues die Aufmerksamkeit, sie fokussieren dieselbe auf Schlüsselelemente des Bewegungsmusters und stoßen vor allem die Ausführung von aufgabenrelevanten Bewegungen an (vgl. Magill 2011: 327–328). Ein Cue ist somit ein Deutungsangebot und gleichzeitig ein Baustein in der interaktiven Ko-Konstruktion und Lösung einer kommunikativen Aufgabe. Wie zu zeigen sein wird, ist jeder Cue schon allein insofern ko-konstruiert, als er auf Annahmen der instruierenden Person über die instruierten Personen fußt, sei es aufgrund von Vorerwartungen oder aufgrund von aktuell relevant gesetzten multimodalen Displays. Insbesondere in Hinblick auf den Cue spielt Temporalität eine große Rolle, konkret die Verankerung von Cues in der Zeit sowie hinsichtlich der Sequenzialität, Koordination und Simultaneität multimodaler Ressourcen (vgl. Deppermann und Streeck 2018).

Die Minimalanforderung für die Identifizierung eines Cues ist das Vorliegen eines instruktiven Bausteins, eines direktiven Kerns. Mit ›direktiv‹ ist hier eine Form des Anweisens im Sinne einer Ausführungsanregung gemeint. Es muss also obligatorisch ein Anweisungselement vorhanden sein, dazu gibt es fakultative Elemente wie Zusatzinformationen zur genaueren Art der Durchführung.

Das folgende Beispiel aus R01 (S. 68) soll dies verdeutlichen: *Haben Sie jederzeit ein wenig Bauchmuskelspannung* gilt als ein Cue, der direktive Kern ist dabei die Beibehaltung der Bauchmuskelspannung, zusätzlich sind zwei Spezifizierungen enthalten: *jederzeit* (temporale Angabe) und *ein wenig* (Angabe zur Qualität/Intensität). Ein Cue kann unterschiedlich komplex sein, also auch aus mehreren miteinander koordinierten Einheiten bestehen (im Sinne einer multimodalen Gestalt). Insbesondere in der direkten Interaktionssituation werden meist mehrere Cues miteinander zu einer größeren Cue-Einheit kombiniert, im oben angeführten Ausschnitt aus I09 (Bsp. 3 und 4) in Z.11–14 eine Demonstration der Übung in mehreren Schritten (mehrere visuelle Cues) mit den einzelnen verbalen Cues (z.B. Z.13 *NICHT in meinem brUstkorb-*). Cues sind allerdings nicht der einzige Analysefokus, da nicht jede formal bestimmbare Einheit gleichzeitig ein Cue ist. Daher muss das Konzept in den größeren Kontext einer Instruktionssituation eingeordnet werden.

Die Typologisierung beruht auf den inhaltlich-semantischen Bezügen, also auf dem Aspekt der Übungsausführung, der mit dem Cue fokussiert bzw. angestoßen wird. Ähnlich gehen De Stefani und Gazin (2014) vor, die für Fahrstunden

»navigational instruction« und »car control/traffic check instructions« mit jeweils sehr unterschiedlichen folgenden Instruktionsclustern unterscheiden. Bei Deppermann (2015b: 74) findet sich eine grundlegende Unterscheidung zwischen »task-setting requests« und »corrective instructions«. Aufgrund des vergleichbaren Gegenstandes – Instruktionen in sportlichen Kontexten – weist das Ergebnis meiner systematischen Analyse Ähnlichkeiten mit anderen Arbeiten auf, insbesondere mit Friedrich (1991 und 2009), worauf bei einigen Cues verwiesen wird. Die Cues sind in zwei Gruppen zu unterteilen, wie die Übersicht in Tabelle 6 zeigt.

Tab. 6: Überblick über die Cue-Typen

Etablierende Cues	Elaborierende und kontinuierende Cues
Bewegungs-Cues	Minibewegungs-Cues
Positions-Cues	Cave-Cues
Atmungs-Cues	Wahrnehmungs- und Spür-Cues
Muskel-Cues	Imaginations-Cues
Objekt-Cues	Fortsetzungs-Cue

4.1.2 Etablierende Cues

Unter ›etablierenden‹ Cues werden hier alle Anweisungen verstanden, die sich auf grundlegende Aspekte der Ausführung einer aktuell angeleiteten Übung beziehen. Dies bedeutet nicht, dass diese Art von Cues sequenziell betrachtet nur am Beginn eines Übungsblocks vorkommt, im Gegenteil bilden sie das Gerüst einer Pilates-Übungssequenz und können prinzipiell an jeder Position auftreten. Bei Friedrich (1991: 65–66) entspricht dieser Typ dem direktionalen Untertyp des ›phänomenologischen Referenzmusters‹: Hier liegt der Fokus auf positionalen, direktionalen oder modalen (die Bewegungsqualität betreffenden) Eigenschaften der Bewegung, z.B. »*das Knie ist gebeugt*« (Friedrich 1991: 65–66, Hervorhebung i.O.). Dieser Typ findet sich in Bewegungs-, Minibewegungs- und Positions-Cues der vorliegenden Klassifikation wieder. Die einzelnen Cue-Typen werden in der Folge mit Beispielen eingeführt.

Bewegungs-Cues

Bewegungs-Cues leiten zu einzelnen Bewegungsschritten an, sind also als dynamische Lokalisierung zu verstehen: Es wird zu einer Lokomotion im Sinne der

körperlichen Erfüllung des Source-Path-Goal-Schemas angeleitet. Da es sich neben Positions-Cues um den zentralen Cue-Typ handelt, werden Bewegungs-Cues ausführlich in Kapitel 5 diskutiert. Beispiel 5 stammt aus einem Ratgeber und vermittelt drei typische Realisierungen.

Beispiel 5: Eine einfache Folge von Bewegungs-Cues aus Teilkorpus 1 (R02: 84)

(1) Strecken Sie die Beine gerade hoch.
(2) Legen Sie die Hände unter die Kniekehlen.
(3) Kopf und Rumpf anheben.

Bereits diese Beispiele zeigen, dass Bewegungs-Cues zwar relativ eindeutig zu identifizieren sind, aber auf sehr unterschiedliche Arten von Bewegung referieren, und zwar in Hinblick auf die grundsätzliche Art (Translation oder Rotation), auf die Richtung, auf die Bewegungsqualität, auf die bewegten Körperteile und so weiter.

Im Vergleich dazu Beispiel 6 aus Teilkorpus 3.

Beispiel 6: Ein Bewegungs-Cue aus Teilkorpus 3 (I15, 29:50.345–29.52.112)

```
01   T06   und dann (.) rOll ma uns wieder #AUF.
```


29.51.590

In diesem Beispiel wird eine andere syntaktische Form der Anweisung gewählt (ein ›kollektivierender‹ Deklarativsatz, siehe 4.2.1), aber der Bewegungs-Cue ist nach demselben Prinzip des Source-Path-Goal-Schemas aufgebaut. Die teils schwierige Abgrenzung von anderen Cues beruht darauf, dass viele andere von mir als eigene Typen definierte Cues zu einer Art von Bewegung anleiten, insbesondere Muskel-Cues und Atmungs-Cues. Eine so strenge Klassifikation würde jedoch eine Unterteilung in nur zwei bis drei Cue-Typen nach sich ziehen, was der Vielfältigkeit der Instruktionen nicht gerecht würde. Daher gelten nur Cues

zu einer Bewegung eines Körperteils von einem Ausgangs- zu einem Zielpunkt als Bewegungs-Cues.

Positions-Cues

Positions-Cues entsprechen statischen Lokalisierungen: Es werden Hinweise darauf gegeben, wie der Körper der trainierenden Person ausgerichtet sein soll, um die folgende Bewegung auszuführen.

Beispiel 7: Eine Folge von Positions-Cues aus Teilkorpus 1 (R09: 123)

(4) Sie sitzen.
(5) Die Hände liegen hinter dem Körper,
(6) die Fingerspitzen zeigen zur Seite.

Solche Abfolgen von einfachen Positions-Cues vor der eigentlichen Bewegungsausführung sind typisch und zeigen die hauptsächlich etablierende Funktion dieses Cue-Typs. Streng genommen ist auch eine Position implizit das Resultat einer Bewegung, die zu dieser Position geführt hat. Doch wie schon erwähnt wäre dies eine zu spitzfindige Auslegung bzw. Interpretation von Cues. Zu dieser Frage ein Beispiel, diesmal aus Teilkorpus 3.

Beispiel 8: Ein Positions-Cue aus Teilkorpus 3 (I05, 04:41.510–04:42.803)

```
01   T02  guat=↑RÜCKenlage.
```

Mit dieser sehr knappen Formulierung wird festgelegt, dass die nächste Übung in der Rückenlage beginnt. Einzelne Trainierende müssen sich erst in diese Position begeben. Das Kriterium der Abgrenzung zwischen Bewegungs- und Positions-Cues ist nicht deren Ziel, sondern ob an der sprachlichen Oberfläche statische oder dynamische Lokalisierungen vorgenommen werden.

Atmungs-Cues

In Atmungs-Cues werden Hinweise gegeben, wie die spezielle Pilates-Atmung in einer bestimmten Übung eingesetzt werden soll. Auffällig ist, dass dieser Cue-Typ sehr häufig in andere Arten von Cues eingeschoben bzw. mit diesen verschachtelt realisiert wird – sowohl verbal als auch multimodal, wie in Abschnitt 4.3 noch genauer ausgeführt wird. Durch die folgenden beiden Beispiele aus dem Teilkorpus 1 wird der grundlegende Unterschied zwischen eigenständigem und verschachteltem Atmungs-Cue ersichtlich.

Beispiel 9: Zwei Atmungs-Cues aus Teilkorpus 1

(7) atmen Sie zwei bis drei Atemzüge lang normal (R08: 129)
(8) Ausatmend rolle vom Becken beginnend Wirbel für Wirbel bis zu den Schulterblättern. (R12: 86)

In Beispielsatz (8) ist der Atmungs-Cue in den Bewegungs-Cue syntaktisch integriert und wird gewissermaßen nebenbei gegeben, in Satz (7) handelt es sich um eine eigenständige Anleitung, die bis zum nächsten Cue in den Aufmerksamkeitsfokus gerückt wird. Im folgenden Beispiel aus Teilkorpus 2a sind zwei Atmungs-Cues enthalten.

Beispiel 10: Atmungs-Cues aus Teilkorpus 2 (V01b, 06:54.223–06:58.365)

```
01   Off    Atmen sie TIEF ein;
02          (0.8)
04          ↓AUs (-) ↑STRECKen,
```

Erstens wird eine syntaktisch als Imperativsatz realisierte Anweisung (Z.01) für die Einatmung gegeben und zweitens nach einer kurzen Pause eine daran anknüpfende, aus der vorhergehenden Äußerung mühelos erschließbare Rumpfform zur Ausatmung *(↓AUs)*. Ersichtlich wird, dass Atmungs-Cues besonders stark von der prosodischen Gestaltung unterstützt werden, z.B. mit langsamer Artikulation.

Muskel-Cues

Diese Art von Cue bezieht sich darauf, welche Anforderungen an die Muskulatur gestellt werden: Anspannung und Entspannung sind hier die zwei Seiten der entsprechenden Anweisungen. Dies wird in den folgenden Beispielen wiederum demonstriert.

Beispiel 11: Muskel-Cues aus Teilkorpus 1

(9) Einatmend aktiviere dein Zentrum (R12: 86)
(10) Die Bauchdecke entspannen (R02: 84)

Die in (9) angeleitete Aktivierung des Zentrums bezieht sich auf das Powerhouse (siehe 2.1). Insofern handelt es sich um eine viel körperliches Wissen voraussetzende Aufforderung. Muskel-Cues können aber einerseits allgemeiner wie in Beispielsatz (10), zur Bauchdecke führend, und andererseits wesentlich spezifischer realisiert werden, wie das nächste Beispiel aus einer videographierten Einheit zeigt.

Beispiel 12: Ein Muskel-Cue aus Teilkorpus 2 (I06, 34:27.544–34:31:012)

```
01   T03  ↑hAlt# den PSOas (.)<<h> <<acc> an der wIrbelsäule >> oben;
02        (0.9)
03        rIppen ↑SCHLIEßen;
```



34:27.731

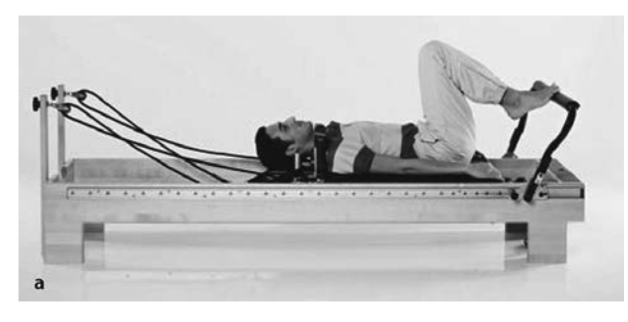
In diesem Beispiel wird mit dem Psoas eine große Muskelgruppe angesprochen. Das angewiesene ›Schließen‹ der Rippen – eine für Pilates sehr typische Aufforderung – erfordert ebenfalls eine Muskel-Aktivierung. Übrigens wurden auch die (seltenen) Verweise auf die Faszien als Muskel-Cues gewertet, wobei Faszien anatomisch betrachtet natürlich keine Muskeln sind, sondern Fasern des Bindegewebes.

Objekt-Cues

Dieser letzte etablierende Cue-Typ betrifft das Handeln mit kleinen und großen Trainingsgeräten.

Beispiel 13: Objekt-Cues aus Teilkorpus 17

(11) Unterlagere dein Becken mit einer Pilates-Rolle o.Ä. (R12: 87)
(12) Zehen halten den Footbar. (R07: 215)



R07: 215

Das erste Beispiel (11) bezieht sich auf ein Kleingerät, die Pilates-Rolle, das Objekthandeln besteht in der Vorbereitung auf die darauffolgende Übung. Zu Beispielsatz (12) wurde eine Abbildung eingefügt, um verständlich zu machen, was mit dem ›Halten des Footbars‹ gemeint ist. Im nächsten Beispiel aus Teilkorpus 3 wird nicht nur die Ausgangsposition vermittelt.

Beispiel 14: Ein Objekt-Cue aus Teilkorpus 3 (I02, 04:13.011–04:15.471)

```
01   T01  aktiv !RAUS!fohrn den wOgn–
          aktiv rausfahren den wagen
```

In diesem Beispiel wird zu einer aktiven Bewegung des ›Wagens‹ – des Teils eines Reformers, auf dem die Trainierenden liegen – angeleitet. Aus diesen Beispielen geht hervor, dass die Bezugnahme auf einen Gegenstand automatisch die Zuweisung eines Objekt-Cues bewirkt, auch wenn durch die Anweisung eine Bewegung impliziert wird. Im Mittelpunkt steht aber die ›Arbeit‹ mit einem Klein- oder Großgerät.

4.1.3 Elaborierende und kontinuierende Cues

Elaborierende Cues stützen die etablierenden Cues, indem sie zusätzliche Informationen zur Übungsausführung bzw. zu bestimmten qualitativen Anteilen der Bewegungsausführung geben. Im Unterschied zu den etablierenden Cues sind sie aber nicht zwingend notwendig für die Übungsdurchführung, sondern sie sind Verfeinerungen einer bereits anderweitig angestoßenen Aktivität.

Minibewegungs-Cues

Es handelt sich um einen Subtyp von Bewegungs-Cues, die jedoch so häufig und für Pilates so bedeutsam sind, dass sie einen eigenen Cue-Typ rechtfertigen. Minibewegungs-Cues regen dazu an, sich im Rahmen einer bereits in Ausführung

befindlichen Übung auf ein Bewegungsdetail zu konzentrieren. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um Halten, Dehnen und ›Längesuchen‹. Letzteres bezieht sich auf die Vertiefung einer Position meist hinsichtlich der vertikalen Körperachse, vor allem auf die Aufrichtung der Wirbelsäule. Die folgenden Beispiele aus Teilkorpus 1 zeigen die wichtigsten Varianten.

Beispiel 15: Minibewegungs-Cues aus Teilkorpus 1

(13) *Länge*: Wirbelsäule verlängern (R13: 66)
(14) *Dehnen*: Dehne das Bein sanft Richtung Oberkörper für bis zu drei Atemzüge (R12: 88)
(15) *Halten*: Die Position einen Atemzug lang halten (R02: 88)

Vermeintlich statische Anleitungen wie z.B. Anweisungen zum Halten in (15) erfordern Aktivität, oft sogar erhebliche Anstrengung; im Gegensatz zu Positions-Cues wird nicht bloß ein Körperteil im Übungsraum lokalisiert. Das Verlängern der Wirbelsäule in Beispielsatz (13) ist mit einer tatsächlich sehr kleinen Bewegung verbunden, eher mit einer Vertiefung der aktuellen Position. Auch das Dehnen (Beispielsatz 14) steht zwischen statischer und dynamischer Ansteuerung. Ein weiterer typischer Fall ist Beispiel 16 aus Teilkorpus 3.

Beispiel 16: Minibewegungs-Cue (Halten) aus Teilkorpus 3 (I03, 32:54.011–33:01.623)

```
01   T01  mit der EInatmung zieh wieder (-) den gymnAstikstab hOch zur
          DEcke–
02        ihr bleibts noch #AKtIv (0.6) <<len, h, p> mit dem gymnAstikstab>.
```



32:58.620

Halte-Cues und Dehn-Cues sind in den meisten Fällen durch die Verwendung von Verben wie *dehnen, halten* und *bleiben* (insbesondere in der pilates-typischen Kollokation *aktiv bleiben* wie auch in Beispiel 16 erkennbar.

Cave-Cues

Mit einem *Cave* (lat. für ›Beachte!‹) machen Trainerinnen und Trainer auf antizipierte Schwierigkeiten, mögliche Fehler bei der Ausführung und besonders kritische Bewegungsmomente aufmerksam oder rufen in Erinnerung, worauf bei der Ausführung geachtet werden soll.

Beispiel 17: Cave-Cues aus Teilkorpus 1

(16) Vermeiden Sie ruckartige, kraftvolle Bewegungen. (R11: 76)
(17) Geben Sie Acht, dass Ihre Bauchmuskeln nicht mogeln ... (R06: 82)
(18) Der Rumpf bleibt stabil. (R04: 70)
(19) [In einer Info-Box platziert, H.O.] So machen Sie es richtig (R01: 38)

Cave-Cues sind sprachlich betrachtet mehr oder weniger subtil: Sie können mit sehr direkten Anweisungen als Imperativsätze realisiert werden (Sätze [16] und [17]) oder aber nur durch ihre exponierte Position in einer Instruktionssequenz erkennbar sein (Satz [18]). In den Ratgebertexten sind die Cave-Cues häufig typographisch oder durch das Layout hervorgehoben (Beispielsatz 19). Eine weitere Spielart vermittelt Beispiel 18.

Beispiel 18: Ein Cave-Cue aus Teilkorpus 2 (V11, 19:14.389–19:18.542)

```
01   TV07   dosIErt mir nicht die geSCHWINdigkeit?
02          geht von eurer ATmung wieder #aus,
```



19:18:200

Hier bezieht sich der Cave-Cue auf eine bereits aufgetretene Schwierigkeit, nämlich, dass die Trainierenden die Bewegungsgeschwindigkeit beim Auf- und Abrollen nicht gleichmäßig im Einklang mit dem Atemrhythmus halten. Cave-Cues werden also teilweise korrigierend, nicht antizipatorisch eingesetzt, sondern in situ nach Auftreten eines Problems.

Wahrnehmungs- und Spür-Cues

Mit Wahrnehmungs- und Spür-Cues werden die Trainierenden dazu angeregt, ihre visuelle oder kinästhetische Wahrnehmung des Übungsvorganges zu schärfen. Im Gegensatz zu anderen Cues wird hier anstelle der Ausführung die Reflexion in den Mittelpunkt gestellt, wie die folgenden Beispiele zeigen.

Beispiel 19: Wahrnehmungs- und Spür-Cues aus Teilkorpus 1

(20) *Wahrnehmen*: Konzentrieren Sie sich auf die Bewegung des Brustkorbs [...] (R04: 42)
(21) *Wahrnehmung/Spüren*: Nehmen Sie die Wellenform Ihrer Wirbelsäule wahr. (R04: 32)
(22) *Spüren*: [...] fühlen Sie in Ihren Körper hinein (R04: 39)

Beispielsatz (20) bezieht sich auf die bewusste Reflexion der Effekte der Pilates-Atmung, (21) wiederum auf die Kontrolle der Körperausrichtung. Mit dem Cue in Beispielsatz (22) wird zum vertieften kinästhetischen Hineinspüren in den aktuellen körperlichen Zustand aufgefordert. Auch in Beispiel 20 aus Teilkorpus 3 steht bewusste Reflexion der Bewegungsausführung im Vordergrund, in diesem Fall jedoch bezogen auf individuelle Unterschiede zwischen den Trainierenden. Hier wird nicht gesagt, was genau in Bezug auf die beiden Körperseiten gespürt werden soll und ob die linke oder die rechte Seite stärker empfinden sollte. Es obliegt den Trainierenden, das Empfinden und die Konsequenz daraus zu beurteilen.

Beispiel 20: Ein Wahrnehmungs-Cue aus Teilkorpus 3 (I09, 08:04.721–08:09.100)

01 T03 <<all> vielleicht nehmts einen UNterschied zwischen rEchts und lInks wahr, >

Imaginations-Cues

Mit ›Imaginations-Cues‹ sind explizite oder implizite Aufforderungen gemeint, sich etwas vorzustellen bzw. bestimmte Bilder vor das geistige Auge zu holen, um einen Ausführungsaspekt der Übung, ihr Ziel oder das angestrebte Körperempfinden besser zu verstehen und mit dem aktuellen Erfahren abzugleichen. Oft, aber nicht immer werden Imaginationen mit Vergleichen und Metaphern aufgerufen. Bei Friedrich (1991: 89) wird ähnlich vom ›modellbezogenen Referenzmuster‹ gesprochen. Zur Einführung wieder Beispiele aus den Ratgebern.

Beispiel 21: Imaginations-Cues aus Teilkorpus 1

(23) Stellen Sie sich vor, Ihr Körper ist ein flaches Brett, an dem sich nur die Beine bewegen. (R10: 202)
(24) Stellen Sie imaginär eine Tasse auf die rechte Handfläche vor Ihren Körper, als wollten Sie elegant einen Kaffee servieren. (R04: 42)

Anhand dieser Beispiele wird offensichtlich, dass Imaginations-Cues nicht nur metaphorische Konzepte entwickeln, sondern meist auch eine umfangreichere (bzw. längere) Anweisung darstellen, wie auch in Beispiel 22.

Beispiel 22: Ein Imaginations-Cue aus Teilkorpus 3 (I14, 20:40.810–20:44.739)

```
01   T05   jetz hob i des büd da körper hängt rUnd nach Unten und i mach
           jetz #↓DE:S do;
           jetzt habe ich das bild der körper hängt rund nach unten und ich
           mach jetzt das da
```



20:43.510

Derartige Verweise auf innere Bewegungsbilder, die aufgerufen werden sollen, sind eine häufig herangezogene Form, Imaginations-Cues zu vollziehen, in diesem Beispiel indirekt mit einer seltenen Instruktion in Ich-Form (T05 nimmt selbst aktiv an der Übung teil, er steht im Hintergrund in der Mitte). Typisch ist zudem für Imaginations-Cues, dass sie im sequenziellen Verlauf des Öfteren genauer erläutert und an anderer Stelle wieder aufgegriffen werden. Imaginations-Cues überschneiden sich am ehesten mit Wahrnehmungs- und Spür-Cues, sie beziehen sich jedoch explizit auf einen kognitiven Vorstellungsprozess.

Fortsetzungs-Cue

Ein Fortsetzungs-Cue bezieht sich auf die Anforderung weiterer Wiederholungen des bereits eingeführten Bewegungsablaufs. Die typischen Varianten dieses Cue-Typs werden aus Beispiel 23 ersichtlich.

Beispiel 23: Fortsetzungs-Cues aus Teilkorpus 1

(25) Wiederhole 5- bis 10-mal. (R05: 52)
(26) Dehne das Bein sanft Richtung Oberkörper für bis zu drei Atemzüge (R12: 88)
(27) Dann zur linken Seite wiederholen. (R06: 82)

Beispielsatz (25) ist die Default-Realisierung dieses Cue-Typs. Mit Beispielsatz (26) wird auf denselben Beleg zurückgegriffen wie in Beispielsatz (14), um zu veranschaulichen, dass hier kein Atmungs-Cue vorliegt, sondern eine Anweisung zur Fortsetzung der Übung. Fortsetzungs-Cues sind relativ leicht von anderen Cues abzugrenzen, da sie meistens ein Zahlwort oder explizite Verweise auf Wiederholungen enthalten.

4.1.4 Quantitative Angaben zu den Cue-Typen

Bei den folgenden quantitativen Angaben handelt es sich um den relativen Anteil des betreffenden Cue-Typs an der Grundgesamtheit der codierten verbalsprachlichen Elemente in den drei Materialtypen (Cues), insgesamt rund 7.500 (2.400 bei den Ratgebern, 2.250 bei den Videos und 2.850 bei den videographierten Einheiten). Anstatt mit absoluten Zahlen wird in der Folge mit relativen Angaben gearbeitet. In Tabelle 7 wird die quantitative Verteilung der Cue-Typen zusammengefasst und je nach Materialtyp differenziert.

Tab. 7: Quantitative Verteilung der Cue-Typen auf der verbalen Ebene (gerundet)

Cue-Typ	Gesamt	Teilkorpus 1	Teilkorpus 2	Teilkorpus 3
Bewegungs-Cue	40%	39%	44%	38%
Positions-Cue	13%	18,5%	9%	11%
Atmungs-Cue	13,5%	12%	17,5%	11%
Muskel-Cue	7%	8%	8%	4,5%
Objekt-Cue	2%	0,5%	1,5%	5%
Mini-Bewegungs-Cue	5,5%	4%	5,5%	7%
Cave-Cue	9%	9%	5%	12%
Wahrnehmungs-/Spür-Cue	3%	2%	2,5%	5%
Imaginations-Cue	2%	1,5%	2%	2,5%
Fortsetzungs-Cue	5%	5,5%	5%	4%

In der Folge werden einige Auffälligkeiten bei diesen Zahlen vorläufig interpretiert, Details sind Gegenstand der weiterführenden empirischen Analysen.

Bewegungs-Cues sind in allen drei Teilkorpora der am häufigsten auftretende Cue-Typ. Das bedeutet, dass im untersuchten Material tatsächlich die Anleitung von Bewegungsabläufen die vorrangige Aufgabe der Vermittlung ist; dass

in Teilkorpus 3 der Anteil der Bewegungs-Cue etwas geringer ausfällt (wenn er auch immer noch sehr hoch ist), ist nur der erste Beleg für eine allgemeine Aussage, die sich nach der syntaktischen Analyse (siehe 4.2.1) bestätigen wird: In der Face-to-face-Interaktion variieren die Instruktionen viel stärker als in den anderen beiden Teilkorpora. Die Instruktionsvideos der Online-Plattform (Teilkorpus 2b) sind in dieser Hinsicht den videographierten Einheiten ähnlicher als den DVDs aus Teilkorpus 2a.

Statische Positions-Cues kommen wesentlich seltener als dynamische Bewegungs-Cues vor. In den Ratgebertexten ist ihr Anteil deutlich höher. Das liegt an den grundlegenden beteiligten multimodalen Ressourcen bzw. an der Instruktionssituation: Zum einen ist die Ausgangsposition in der direkten Interaktion durch die aktuelle Übungsphase meistens klar und eine verbale Beschreibung seltener nötig, zum anderen kann der Wechsel in eine andere Position auch gestisch und taktil angeleitet werden.

Atmungs-Cues sind in Teilkorpus 2 im Vergleich überrepräsentiert. Sie kommen bei nahezu jeder Übung vor. In Teilkorpus 3 sind sie möglicherweise etwas weniger häufig, weil einige Trainer:innen laut eigener Aussage die Atmung zwar für wichtig halten, die Aufmerksamkeit aber nicht mit zu vielen diesbezüglichen Instruktionen auf das Atmen zulasten der Bewegungsausführung lenken wollen, insbesondere bei weniger fortgeschrittenen Gruppen.

Mit einem Anteil von 7% an der Gesamtzahl der ausgewerteten Cues sind Muskel-Cues trotz der hohen Anforderungen, die sie an das kinästhetische Empfinden und die Konzentration der Ausführenden stellen, relativ häufig, was für sich eine Aussage über die Vermittlungsziele im Pilates-Unterricht darstellt: Anatomische Details und Feinheiten der Ausführung werden in die Übungsanleitung integriert, mitunter aber auch zum Gegenstand längerer Erklärsequenzen (siehe Abschnitt 6.2.2). Muskel-Cues treten in Teilkorpus 3 deutlich seltener auf als in den anderen Materialtypen. Das hängt allerdings mit der inhärenten interpersonalen Körperlichkeit (Interkorporalität) der Instruktionssituation zusammen: Muskel-Cues werden besonders häufig taktil realisiert.

Cave-Cues nehmen interessanterweise in den Ratgebertexten (9%) und in den videographierten Trainingseinheiten (12%) einen höheren Stellenwert ein als in den Instruktionsvideos, wo sie nur knapp 5% ausmachen. In den Ratgebern lässt sich dies mühelos dadurch erklären, dass es durch die distante Vermittlungssituation besonders wichtig ist, auf möglicherweise gesundheitsgefährdende Fehler bei der Ausführung zu Hause aufmerksam zu machen.

Wahrnehmungs- und Spür-Cues sind mit 3% zwar nicht sehr häufig im Material repräsentiert, aber sie heben sich durch ihre spezifische sprachliche (und multimodale) Gestaltung von den anderen Cues ab (siehe Abschnitt 6.3). Mit 2%

Gesamtanteil scheinen Objekt-Cues relativ selten, aber hier ergibt sich aufgrund der Spezifika der Teilkorpora eine Verzerrung: Hauptsächlich kommen Objekt-Cues natürlich in Einheiten vor, in denen mit Kleingeräten oder am Reformer trainiert wird; allerdings können sie sich auch auf andere Objekte beziehen, z.B. auf Kissen. Da im zufällig ausgewählten Material aus Teilkorpus 1 nur vereinzelte Übungen mit Kleingeräten enthalten sind, ist die Anzahl von Objekt-Cues hier verschwindend gering (0,5%), während sie in Teilkorpus 3, den videographierten Einheiten mit einem hohen Anteil an Gerätestunden (und auch vielen Umbauphasen), 5% ausmachen und damit ähnlich verteilt sind wie andere Cue-Typen.

Abschließend soll noch einmal der Gedanke aufgegriffen werden, dass nicht *jede* Instruktionshandlung ein Cue ist, sondern auch andere Arten von sprachlichen Handlungen einen wichtigen Beitrag zum Ablauf einer Pilates-Instruktion beitragen. Beispielsweise werden in der vorliegenden Arbeit Erklärungen nicht als Cues klassifiziert, weil sie nur sehr implizit anleitend sind. Auch Bewertungen im Sinne von Evaluierungen der Übungsausführung sind zwar häufige und wichtige Elemente des Anleitens, aber kein eigener Cue: Eine Bewertung ist insofern implizit anleitend, als sie zur Fortführung des aktuellen lokomotorischen Verhaltens ermutigt, eine Korrektur anstößt oder zu einer neuen Übungsphase überleitet, aber sie sind nicht unmittelbar direktiv. Auch das Korrigieren von Bewegungsausführungen ist eine eigene übergeordnete Praxis, die aus der Kombination verschiedener Cue-Typen bzw. sehr unterschiedlicher multimodaler Mittel besteht. Auf solche Handlungstypen wird ausführlich in Kapitel 6 eingegangen.

4.2 Ausgewählte Ressourcen und Ressourcenbündel

Aufgrund der schieren Fülle von multimodalen Ausdrucksressourcen und möglichen Koordinationsmustern muss in diesem Abschnitt eine Auswahl getroffen werden, die sich danach richtet, was für das Material der vorliegenden Arbeit am repräsentativsten ist und was sich für einen Vergleich zwischen den drei Teilkorpora am besten eignet. Neben der Verbalsprache sind dies Bemerkungen zu Typographie, Text-Bild-Relationen, diagrammatischen Elementen, filmgestalterischen Ressourcen, Prosodie, Gestik, Berührungen, Lokomotion und Blickverhalten.

Nicht nur mit verbalen Äußerungen können vollständige Instruktionen durchgeführt werden. Auch mit Gestik, mit Berührungen und eingeschränkt mit Lokomotion und mit dem Blickverhalten sind ›monomodale‹ Realisierungen von Cues möglich. Bei der Diskussion möglicher Betrachtungseinheiten unter 3.3.1 wurden solche ›monomodalen‹ Formen als ›Einzelkonfigurationen‹ bezeichnet.

Bemerkungen dazu finden sich im Rahmen der nun folgenden Ausführungen über Muster der intra- und interpersonalen Koordination (vgl. Deppermann und Schmitt 2007: 32–33). Auch das Zusammenwirken von Ressourcen im Sinne von Goodwin (2003: 23) als »action complexes« oder »action packages« wird für ausgewählte Beziehungen anhand von Beispielen erörtert. In Bezug auf beide Formen von Koordination liegen bereits umfangreiche Forschungsergebnisse vor, insbesondere für die Ressourcenkombinationen ›Prosodie + Verbalsprache‹, ›Gestik + Prosodie‹, ›Verbalsprache + Gestik + Blick‹ und insbesondere auch ›Gestik + Mimik‹ (vgl. Selting 2013: 593–595 für einen kurzen Forschungsüberblick). An gegebener Stelle wird auf vergleichbare Ergebnisse eingegangen.

4.2.1 Verbale Instruktionen: Cue-Typen und Syntax

Die syntaktische Realisierung verbaler Instruktionen wird in diesem Teilkapitel losgelöst von den anderen Ausdrucksressourcen betrachtet. Allerdings hebt Keevallik (2013b: 8–9) hervor, dass neben der syntaktischen Form für eine angemessene Beschreibung einer Instruktion auch das Konzept der Agency und die syntaktische oder körperliche Projektion (im Sinne einer »syntactic-bodily gestalt«) berücksichtigt werden müssen. Darauf komme ich in anderen Teilkapiteln zurück.

Aufforderungen können mit verschiedenen Satzmodi und unterschiedlich direkt realisiert werden. Grammatische bzw. syntaktische Varianten des Aufforderns und ihre Verteilung im Sprachgebrauch werden dargestellt bei Küster (1982), Ehlich et al. (1994), Ahrenholz (1998: 109–111), Fischer (2008: 82), Wellmann (2008: 117–119), und terminologisch genauer differenziert als hier dargestellt bei Hindelang (1978). Abgeleitet aus der Fachliteratur kommen zahlreiche Optionen infrage, die in Tabelle 8 zusammengefasst sind.

Tab. 8: Syntaktische Anleitungsformen

Grammatische Form	Beispiel
Imperativsatz (auch mit sprechaktindizierendem Verb, Ervin-Tripp 1976)	*Geh nach Hause!* *Ich bitte dich, geh nach Hause!*
Infinitivischer Imperativ, auch freier Infinitiv (Uhmann 2010) oder deontischer Infinitiv (Deppermann 2007)	*den rechten Arm heben*
Passivkonstruktionen	*der rechte Arm wird gehoben*
Aufforderungen durch Deklarativsatz ohne Modalverb	*Du gehst jetzt nach Hause*

Grammatische Form	**Beispiel**
Aufforderungen durch Deklarativsatz mit Modalverb	*Du kannst/sollst/musst nach Hause gehen*
Imperativische Partizipien	*Aufgepasst!*
Kurzinstruktionen	*Bitte rechts!, Bis zum linken Fenster!, Achtung!*
Imperativischer Konjunktiv	*Man gehe nach Hause*
Aufforderungen mit Fragesätzen	*Kannst du nach Hause gehen? Warum gehst du nicht nach Hause?*
Bewertungen	*Es wäre gut, wenn du nach Hause gehen würdest*
Modaler Infinitiv	*Die Küche ist täglich zu reinigen*
Implizite Aufforderungen (indirekte Sprechakte, bei Ervin-Tripp 1976: *hints*)	*Die Milch ist alle*

Eine Anmerkung zu den ›Kurzinstruktionen‹: In der Fachliteratur wird dieser Typ als ›imperativische Ellipse‹ bezeichnet, was m.E. nicht vollständig treffend ist bzw. einer genaueren Typologisierung bedürfte, etwa in Anlehnung an Selting (1997) eine Unterteilung in ›vom Kontext abhängige/unabhängige‹ Ellipsen oder nach Schwitalla (2006) in ›syntaktisch auffüllbare Ellipsen‹ und ›nicht eindeutig rekonstruierbare Kurzformen‹ (vgl. auch Ortner 1987 für den problematischen Status der Ellipse in der Grammatiktheorie). Hier werden unter dem Alternativbegriff ›Kurzinstruktionen‹ alle imperativischen Elemente zusammengefasst, die kurze, verblose Anweisungen enthalten (z.B. *Kinn zur Brust!*). Es handelt sich um pragmatisch vollständige Äußerungen.

All diese Formen können in sehr unterschiedlichen sequenziellen Positionen in einer Instruktionssequenz auftreten. An dieser Stelle geht es zunächst um die quantitative Verteilung hinsichtlich ihres relativen Anteils, ihrer Korrelation mit den Cue-Typen, um die qualitative Interpretation dieser Daten sowie um einen Vergleich mit früheren Forschungsergebnissen. In Tabelle 9 werden die relativen Zahlen aufgeschlüsselt für die einzelnen Satztypen und die drei Teilkorpora zusammengefasst.

Tab. 9: Quantitative Ergebnisse zu den syntaktischen Formen in Prozent

Form	TK 1	TK 2	TK 3	Gesamt[18]
Imperativsatz	50%	40,5%	18,5%	36,3%
Infinitivischer Imperativ	21%	17%	24,6%	20,9%
Deklarativsatz ohne Modalverb	21,5%	19%	31,1%	23,9%
Deklarativsatz mit Modalverb	1%	2%	5%	2,7%
Imperativisches Partizip	0,5%	0,6%	0	0,4%
Kurzinstruktionen	5,5%	18,4%	17,5%	13,8%
Imperativischer Konjunktiv	0%	0,2%	0%	0,1%
Fragesatz	0%	0%	0%	0%
Bewertung	0%	1,8%	3%	1,6%
Modaler Infinitiv	0%	0%	0	0%
Implizit	0%	0,5%	0,3%	0,3%

Positions-Cues werden überwiegend mit lokalisierenden Deklarativsätzen mit Bezug auf Körperteile realisiert, entweder mit persönlichem Bezug auf die übungsausführende Person (Beispielsatz [4]) oder ›unpersönlich‹ in dem Sinne, dass auf Körperteile referiert wird, die zwar logisch zur ausführenden Person gehören, an der sprachlichen Oberfläche aber nicht explizit dem Anweisungsempfänger zugeordnet werden (etwa mit *Ihre Fingerspitzen* oder *deine Hände* (Beispielsätze [5] und [6]).

Im Material aus dem Fahrschulunterricht von Deppermann (2018a: 267–268) ist der häufigste syntaktische Typ der Deklarativsatz im Indikativ Präsens (z.B. *du biegst links ab*). Dies deckt sich mit den Ergebnissen der vorliegenden Auswertung insofern, als auch in Teilkorpus 3 – dem videographierten Material – Deklarativsätze ohne Modalverben den häufigsten Typus darstellen, und zwar praktisch ausschließlich im Indikativ Präsens. In Teilkorpus 1 und 2 hingegen dominiert der Imperativsatz – der in Teilkorpus 3 nur an dritter Stelle vertreten ist –, mit knappem Vorsprung vor den Kurzinstruktionen, die wiederum in den gesprochensprachlichen Teilkorpora eine deutlich größere Rolle spielen als in den schriftlichen Anleitungstexten. Dass der Imperativsatz in Teilkorpus 2 der häufigste Typ ist, liegt aber hauptsächlich an den Instruktionsvideos V01 bis V05 (Teilkorpus 2a), also an den DVDs zu den Ratgeberbüchern, die nur ein Drittel

---

18 Der Durchschnitt wurde auf eine Kommastelle gerundet.

des Gesamtmaterials aus diesem Teilkorpus ausmachen, aber beinahe zwei Drittel der Imperativsätze der systematischen Analyse stellen. Das heißt: Der Imperativsatz wird in Situationen, in denen Anweisungsgeber:in und Anweisungsrezipient:in ko-präsent sind, im Vergleich zu Kurzinstruktion, Deklarativsatz und insbesondere infinitivischem Imperativ wesentlich seltener verwendet.

Die Anteile der imperativischen Partizipien, des imperativischen Konjunktivs, des Fragesatzes, des modalen Infinitivs und impliziter Anweisungen sind so gering, dass diese Formen in der Folge vernachlässigbar sind. Bei Deppermann (2018a) spielen der Konjunktiv (ausschließlich in 1. Person, z.B. »ich würde links abbiegen«) und Fragen eine untergeordnete Rolle; im Material der vorliegenden Arbeit kommen gar keine Fragen in anleitender Funktion und nur ganz vereinzelt der Konjunktiv vor (z.B. *ich würde hier oben dann wieder die beine leicht anwinkeln*, V09, 25:38–25:41). Da nicht das gesamte Material systematisch analysiert wurde, ist nicht auszuschließen, dass die in der oben angegebenen Statistik mit 0% verorteten syntaktischen Instruktionstypen doch auftreten (auch wenn sie bei der Durchsicht des Gesamtmaterials nicht aufgefallen sind).

Wichtiger ist für das Korpus der vorliegenden Arbeit eine Differenzierung zwischen ›persönlichen‹ und ›unpersönlichen‹ Deklarativa. Zieht man noch die Unterscheidung zwischen Deklarativa mit und ohne Modalverb heran, sind insgesamt vier Arten zu unterscheiden:

– *›Unpersönlicher‹ Deklarativsatz ohne Modalverb*: z.B. *[...] das Gesicht liegt auf der Matte* (R03: 77). Sie werden doppelt so häufig eingesetzt wie die ›persönlichen‹ Deklarativa.
– *›Persönlicher‹ Deklarativsatz ohne Modalverb*: z.B. *Sie stehen hüftgelenksbreit* (R04: 38), in der Face-to-face-Interaktion selten auch mit Wir-Formen (z.B. *und mit der ausatmung roll ma [rollen wir] uns wieder wirbel für wirbel auf*, I15, 06:32–06:35).
– *›Persönlicher‹ Deklarativsatz mit Modalverb*: z.B. *Sie sollten sich in erster Linie darauf konzentrieren, die Muskeln im Rumpfbereich (›Powerhaus‹) in Spannung zu halten.* (R11: 76)
– *›Unpersönlicher Deklarativsatz mit Modalverb*: z.B. *Die Wirbelsäule muss vollkommen gerade sein und der Hals lang* (R06: 84).

Nun zur zweiten oben angeschnittenen quantitativen Frage, zu den Korrelationen zwischen Cue-Typen und syntaktischen Formen. Hier sind Dutzende Abfragen für Kombinationen von Cues möglich, aber nur wenige sinnvoll, sodass die Konzentration darauf liegt, die häufigsten Cue-Typen und die häufigsten syntaktischen Formen miteinander in Beziehung zu setzen. In Tabelle 10 sind die Korrelationen zusammengefasst. Veranschaulicht anhand der Atmungs-Cues, ist

diese Tabelle folgendermaßen zu lesen: 11% aller untersuchten Atmungs-Cues werden mit Kurzinstruktionen ausgedrückt, 39% mit einem Imperativsatz usw. In den weiteren drei Spalten werden die Anteile der einzelnen Formen innerhalb der Teilkorpora aufgeschlüsselt: Innerhalb von Teilkorpus 1, bei den Ratgebern, sind 5% der Atmungs-Cues als Kurzinstruktion formuliert, in Teilkorpus 2 (den Instruktionsvideos) hingegen 20% und in Teilkorpus 3 (den videographierten Einheiten) 10%. Ungenauigkeiten bei den Gesamtprozentzahlen beruhen auf Rundungsdifferenzen.

Tab. 10: Korrelationen zwischen Cue-Typen und syntaktischen Formen

Cue-Typ	Syntaktische Form	Gesamt	TK1	TK2	TK3
Atmungs-Cue	Kurzinstruktion	11%	5%	20%	10%
Atmungs-Cue	Imperativsatz	39%	45%	36%	25%
Atmungs-Cue	Infinitivischer Imperativ	40%	43%	27%	60%
Atmungs-Cue	Unpersönlicher Deklarativ	5%	2%	11%	5%
Atmungs-Cue	Persönlicher Deklarativ	5%	4%	7%	0%
Bewegungs-Cue	Kurzinstruktion	12%	4%	17%	21%
Bewegungs-Cue	Imperativsatz	48%	62%	46%	23%
Bewegungs-Cue	Infinitivischer Imperativ	22%	21%	15%	37%
Bewegungs-Cue	Unpersönlicher Deklarativ	9%	9%	7%	11%
Bewegungs-Cue	Persönlicher Deklarativ	8%	3%	14%	8%
Cave-Cue	Kurzinstruktion	16%	3%	38%	24%
Cave-Cue	Imperativsatz	33%	36%	38%	24%
Cave-Cue	Infinitivischer Imperativ	15%	17%	8%	15%
Cave-Cue	Unpersönlicher Deklarativ	27%	39%	8%	20%
Cave-Cue	Persönlicher Deklarativ	9%	5%	8%	17%
Fortsetzungs-Cue	Kurzinstruktion	30%	8%	52%	75%
Fortsetzungs-Cue	Imperativsatz	36%	54%	17%	0%
Fortsetzungs-Cue	Infinitivischer Imperativ	23%	29%	13%	17%
Fortsetzungs-Cue	Unpersönlicher Deklarativ	5%	2%	13%	0%
Fortsetzungs-Cue	Persönlicher Deklarativ	6%	6%	4%	8%
Imaginations-Cue	Kurzinstruktion	16%	0%	14%	33%
Imaginations-Cue	Imperativsatz	50%	50%	57%	44%
Imaginations-Cue	Infinitivischer Imperativ	4%	0%	14%	0%
Imaginations-Cue	Unpersönlicher Deklarativ	15%	30%	0%	11%
Imaginations-Cue	Persönlicher Deklarativ	14%	20%	14%	11%

Cue-Typ	Syntaktische Form	Gesamt	TK1	TK2	TK3
Muskel-Cue	Kurzinstruktion	9%	2%	14%	24%
Muskel-Cue	Imperativsatz	50%	58%	49%	29%
Muskel-Cue	Infinitivischer Imperativ	23%	27%	19%	18%
Muskel-Cue	Unpersönlicher Deklarativ	15%	11%	14%	29%
Muskel-Cue	Persönlicher Deklarativ	3%	2%	5%	0%
Objekt-Cue	Kurzinstruktion	14%	33%	0%	16%
Objekt-Cue	Imperativsatz	34,5%	33%	71%	21%
Objekt-Cue	Infinitivischer Imperativ	10%	0%	0%	16%
Objekt-Cue	Unpersönlicher Deklarativ	24,5%	33%	14%	26%
Objekt-Cue	Persönlicher Deklarativ	17%	0%	14%	21%
Positions-Cue	Kurzinstruktion	14%	11%	14%	24%
Positions-Cue	Imperativsatz	40%	43%	50%	18%
Positions-Cue	Infinitivischer Imperativ	8%	7%	7%	12%
Positions-Cue	Unpersönlicher Deklarativ	33%	37%	12%	44%
Positions-Cue	Persönlicher Deklarativ	5%	2%	17%	3%
Spür-Cue	Kurzinstruktion	2%	0%	8%	0%
Spür-Cue	Imperativsatz	47%	67%	54%	25%
Spür-Cue	Infinitivischer Imperativ	17,5%	0%	23%	30%
Spür-Cue	Unpersönlicher Deklarativ	17,5%	22%	8%	20%
Spür-Cue	Persönlicher Deklarativ	16%	11%	8%	25%

Die wichtigsten Detailergebnisse werden im Folgenden hervorgehoben und interpretiert.

Die Variation der Korrelationen zwischen Cues und Syntax sind in TK 3 deutlich höher als in den anderen beiden Teilkorpora. Oder anders ausgedrückt: Die Varianz der verbalen Gestaltung von Cues ist in TK 1 am geringsten und in TK 3 mit Abstand am höchsten. Es werden also mehr Ausdrucksmöglichkeiten in den Face-to-face-Trainingseinheiten genutzt.

Alle Cue-Typen werden überwiegend mit Imperativsätzen oder mit dem infinitivischen Imperativ ausgeführt. Auffällig geringer ist der Anteil dieser beiden syntaktischen Formen bei der Realisierung von Cave-Cues und Fortsetzungs-Cues: Während Cave-Cues im Verhältnis besonders häufig mit unpersönlichen Deklarativsätzen ausgeführt werden, sind es bei den Fortsetzungs-Cues Kurzinstruktionen, die den infinitivischen Imperativ überholen. Auffällig hoch ist der Anteil an Imperativsätzen in Teilkorpus 1 bei den Bewegungs-Cues, also dem

zentralen Cue-Typ. Allerdings weicht Teilkorpus 3 in dieser Hinsicht von den beiden anderen Teilkorpora stark ab: Nur bei den Imaginations-Cues ist der Imperativsatz die häufigste Form der Instruktion, ansonsten sind je nach Cue-Typ sehr unterschiedliche Formen dominant: der infinitivische Imperativ (Atmungs-Cues, Bewegungs-Cues, Wahrnehmungs-/Spür-Cues), die Kurzinstruktion (insbesondere Fortsetzungs-Cues) oder der unpersönliche Deklarativsatz (Positions-Cues). Atmungs-Cues werden in Teilkorpus 3 mit großem Abstand mit dem infinitivischen Imperativ realisiert (60%).

Auffällig für Teilkorpus 2 ist m.E. lediglich, dass Positions-Cues verhältnismäßig häufig mit dem Imperativsatz und Fortsetzungs-Cues besonders häufig mit Kurzinstruktionen durchgeführt werden. Letzteres kann mit zwei Umständen erklärt werden: Erstens ist in V03 ein extrem hoher Anteil an verbalen Fortsetzungs-Cues enthalten, was das Gesamtergebnis verzerrt; zweitens werden in der Video-Instruktionssituation der Online-Plattform die Übungswiederholungen eingebaut, aber vorrangig verbal begleitet. Während die DVDs also auch in dieser Hinsicht stark an die Ratgeber erinnern, obwohl die eingesprochenen Texte *nicht* direkt aus den Büchern übernommen werden, nähern sich die Instruktionsvideos den direkten Interaktionen aus TK 3 hinsichtlich der verwendeten syntaktischen Formen und der Verteilung der Cue-Typen an.

In der Folge geht es um die Funktionen der verschiedenen syntaktischen Formen und um die Frage, welche Art von Instruktion in welchem Kontext angemessen ist. Für diese Diskussion wird auf das AUFF-Schema (nach Herrmann und Grabowski 1994, Herrmann 2003: 719–720) zurückgegriffen. Hier werden in absteigender Direktheit folgende Formen unterschieden: I-Aufforderungen (imperativisch, performativ), V-Aufforderungen (Bezugnahme auf Legitimation), A-Aufforderungen (Bezugnahme auf sekundäre Zielsetzung und die Beteiligtenstruktur), E-Aufforderungen (Bezugnahme auf Sollzustand) und H-Aufforderungen (ohne direkte Bezugnahme) (vgl. auch Graf und Schweizer 2003: 436). Zusätzlich gibt es vielfältige Möglichkeiten, diese Typen zu modifizieren (Verstärkungen/Abschwächungen, Entschuldigungen, Rechtfertigungen, gestische, mimische Aufforderungen, vgl. Herrmann 2003: 727–729). Direkte Aufforderungen werden eher produziert, wenn die Legitimation der auffordernden Person außer Frage steht und gleichzeitig die Bereitschaft zur Ausführung durch den Empfänger/die Empfängerin unklar ist. Auch andere Studien deuten darauf hin, dass die Wahl des Satzmodus und der Instruktionsart stark mit der Einschätzung der Situation zusammenhängen (z.B. Fischer 2008: 93, bei Mensch-Roboter-Interaktionen).

Imperativsatz

Die eindeutigste Form der Anweisung, der Imperativsatz, ist im Deutschen in Gesprächen eher selten, ebenso wie der veraltete imperativische Konjunktiv (vgl. Ahrenholz 1998: 58, Wellmann 2008: 119–120). Eine Abschwächung der Direktheit wird häufig mit Abtönungspartikeln (*bloß, eben, doch*) oder durch eine Modifikation mit *bitte* vorgenommen (Hindelang 1978: 383).

Gleichzeitig für und gegen die These, dass der Imperativsatz vor allem Direktheit kodiert, spricht, dass diese Form auch in den Instruktionsvideos und in den Face-to-face-Trainingseinheiten nicht vermieden wird und dass doch ein Einfluss des Materialtyps beobachtbar ist: In TK 3 ist der Imperativsatz deutlich weniger häufig als in den anderen beiden Teilkorpora, was darauf hindeutet, dass die Bedrohung des ›negative face‹ (im Sinne von Brown und Levinson 2008) in der direkten Interaktion durch die Bevorzugung anderer Formen, insbesondere des infinitivischen Infinitivs, verringert wird. Allerdings gibt es keineswegs ein Imperativ-Tabu.

Doch es ist nicht nur der Faktor Direktheit, der mit den Funktionen des Imperativsatzes in Verbindung gebracht werden kann. De Stefani und Gazin (2014: 77) beschreiben für ihr Korpus, dass Imperativformen und vollständige Sätze weniger zeitkritische Handlungen vorbereiten. Im Material von Deppermann (2018a: 274) tritt der Imperativ allerdings auch auf, um eine sofort notwendige Handlung oder Insistieren, Korrekturen oder bereits im Vorhinein ausgehandelte (vereinbarte) Handlungen einzufordern. Eine derartige Korrelation zwischen Dringlichkeit und Imperativformen lässt sich für das Korpus der vorliegenden Arbeit insofern ableiten, als Cave-Cues, die sich ja auf nicht unbedingt zeitkritische, aber allgemein bedeutsame Übungsaspekte beziehen, am häufigsten mit Imperativsätzen ausgedrückt werden. Andererseits ist die zweihäufigste grammatische Form des verbalen Cave-Cues der unpersönliche Deklarativsatz, der wenig Dringlichkeit vermittelt. Interessanterweise wird der unpersönliche Deklarativsatz gerade in TK 3, der direkten Interaktion, verhältnismäßig häufig eingesetzt. Eine Aufforderung mit *bitte* ist nicht zwingend höflicher, sondern kann auch nachdrücklicher sein (vgl. Curl und Drew 2008: 133), wie Beispiel 24 zeigt.

Beispiel 24: Zum Einsatz der Partikel *bitte* (I10, 50:38.011–50:44.225)

```
01   T01   [Name] im !HAL!ben tEmpo <<p> mal bItte >-
02         (1.2)
03         mach bItte wIrklich !HAL!bes tEmpo;
```

Die Trainerin realisiert diesen Cave-Cue gerichtet an die rechts hinten trainierende Person ohne Blickkontakt mit ihr während der taktilen Korrektur einer anderen Kundin. Mit dem zweimaligen *bitte* wird nicht die zeitliche Dringlichkeit,

aber die Notwendigkeit der Temporeduktion verdeutlicht. Ansonsten wird *bitte* selten eingestreut, um eine andere Übungsphase einzuleiten, etwa um einen Positionswechsel zu unterstützen (z.B. *dann kommts ↑bItte in die BAUCHlage*, I03, 37:14–37:15). Vereinzelt kommt *bitte* in Kombination mit dem Imperativsatz auch im Rahmen von Objekt-Cues vor, entweder, wenn ein kleines Übungsgerät genommen werden soll, oder wenn eine Umbausequenz am Gerät eingeleitet wird – hier ist es einfach eine Abschwächung der Aufforderung, sich selbst um die Einrichtung des Gerätes zu kümmern.

Wie unterschiedlich der Einsatz des Imperativsatzes in den einzelnen Datensätzen ist, soll an dieser Stelle nur anhand einer zusätzlichen Beispielauswertung veranschaulicht werden: In R02 werden die Rezipient:innen gesiezt, aber als syntaktische Anleitungsform wird mit über 70% der infinitivische Imperativsatz gegenüber 20% Imperativsätzen sehr deutlich bevorzugt. Der Deklarativsatz ohne Modalverb folgt mit großem Abstand (8%). In R01 verhält es sich umgekehrt: 75% aller Übungsinstruktionen sind Imperativsätze, 14% macht der Deklarativsatz ohne Modalverb aus und 8% sind infinitivische Imperative, dazu 2,5% Kurzinstruktionen. In R07 und R14 wird vermieden, in der Frage des Duzens und Siezens im Rahmen der Übungsanleitung eine Entscheidung zu treffen, indem konsequent infinitivische Imperative (R07) oder unpersönliche *man*-Deklarativsätze zum Einsatz kommen (R14).

Infinitivischer Imperativ/deontischer Infinitiv/freier Infinitiv

Ausführlich beschreibt Deppermann (2007) den deontischen Infinitiv als Konstruktion in der gesprochenen Sprache aus grammatisch-syntaktischer und gesprächssequenzieller Sicht. In Instruktions- und Appelltextsorten (Bedienungsanleitungen, Kochrezepten, Werbung) »sind sie ein ubiquitäres, oft sogar ausschließlich benutztes Verfahren zur Formulierung von Instruktionen und Appellen« (Deppermann 2007: 113). So können deontische Infinitivkonstruktionen (DIK) als ›Grammatikalisierung elliptischer Modalkonstruktionen‹ gedeutet werden, in denen das Agens aus den vorhergegangenen Redebeiträgen erschlossen werden kann (Deppermann 2007: 138). Für das ausgewertete Material der vorliegenden Arbeit ist dies grundsätzlich zutreffend, allerdings ist es besonders typisch, dass ein großer Teil der DIK überhaupt nur aus der rechten Verbklammer besteht, insbesondere für die Realisierung von Atmungs-Cues (z.B. *Einatmen*).

Speziell für Instruktionssituationen sind die genannten Erwartungsstrukturen von großer Bedeutung: Deppermann (2007: 147, Hervorhebung i.O.) nennt diese Art von DIK »*empraktisch*«, da sie die Ausführung von Handlungen projizieren und in einem ›situationsgebundenen Aktivitätstyp-Rahmen‹ (Deppermann 2007: 147) geäußert werden. Der Rahmen der Ausführung in allen Pilates-

Vermittlungssituationen ist etabliert, die Legitimität des Cues muss nicht verhandelt werden. Durch die Publikation als Ratgeber oder DVD kann davon ausgegangen werden, dass die Autorinnen und Autoren über deontische Autorität verfügen; der Status als Instruktor:in in einem Online-Video oder in einem Pilates-Studio ist ebenfalls initial klar.

Empraktische DIK klassifiziert Deppermann (2007) als sequenziell nicht-eingebundene Konstruktionen mit unmittelbarer konditioneller Relevanz, die auszuführende Handlungen (häufig motorischer Art) zum Gegenstand haben (Deppermann 2007: 189, vgl. auch Uhmann 2010 zur Verwendung des ›empraktischen freien Infinitivs‹ bei Anweisungen im Operationssaal, z.B. ›*spülen!*‹). Typisch für empraktische DIK ist, dass Anweisungen sehr häufig ohne Argumente realisiert werden und insgesamt formelhaften Charakter haben – sie richten sich insbesondere in Sportinstruktionen auf eine demnächst auszuführende Handlung (Kombination von Körperteil + Bewegungsverb, Deppermann 2007: 172–173, 177–178). Der infinitivische Imperativ ist auch in der Pilates-Vermittlung eine unmarkierte und ökonomische Möglichkeit, instruierende und darüber hinausgehende Information zu kodieren.

Bemerkenswert ist insbesondere die zusätzliche Funktion, dass quasi nebenbei Erklärungen enthalten sind (Deppermann 2007: 163–165). Dies gilt für das Korpus der vorliegenden Arbeit in besonderem Maße: Eine Anleitung wie *Kontrolliert Wirbel für Wirbel auf die Matte zurückrollen* (R13: 112) ist nicht einfach nur als Bewegungs-Cue zu verstehen, sondern vermittelt den nächsten logischen Übungsschritt in einem größeren Cluster von Instruktionen und zusätzlich Pilates-Handlungswissen, das auch auf andere Übungen übertragbar ist.

Dafür, dass der infinitivische Imperativ bei Positions-Cues weniger häufig eingesetzt wird, habe ich keine überzeugende Interpretation gefunden, da ja gerade bei Positions-Cues der formelhafte Charakter und die empraktische, kontextuell nicht weiter einbettungsbedürftige Bedeutung der Angabe einer Position eines Körperteils im Vordergrund stehen. Möglicherweise liegt es an einer anderen häufig zu beobachtenden Funktion von Positions-Cues, nämlich die Aufmerksamkeit neu zu fokussieren und die aktuelle Position zu überprüfen, also eine neue Übungsphase einzuleiten.

Deklarativa

Mit Deklarativa werden laut Deppermann (2018a: 268–273) eher erste Anleitungen, Aufgabenstellungen oder Regeln, weniger Korrekturen realisiert. Für das Korpus der vorliegenden Arbeit trifft dies nicht zu. Deklarativsätze ohne Modalverben sind vielmehr in allen drei Teilkorpora, insbesondere in den videographierten Trainingseinheiten, eine zentrale Form, und zwar vorrangig für Cave-

Cues, Objekt-Cues und Positions-Cues. Gerade bei Bewegungs-Cues werden sie in ihrer persönlichen Form deutlich seltener eingesetzt. Cave-Cues werden häufig als Deklarativsatz ohne Modalverb realisiert, sowohl in der unpersönlichen als auch in der persönlichen Variante.

Die verhältnismäßig wenigen Beispiele von persönlichen Deklarativsätzen mit *müssen* haben eine gemeinsame, auf der Hand liegende Funktion: Sie heben hervor, dass die Anweisung befolgt werden sollte. Deklarativsätze mit *können* und *dürfen* kodieren Varianten der Ausführung, die von den Trainierenden als Alternativen gewählt werden können (z.B. wegen individueller körperlicher Beschwerden) oder schwächen eine Anweisung nur scheinbar ab: Es handelt sich eher um ein Spiel mit der deontischen Position der Trainerinnen und Trainer, eine Äußerung wie *dann (.) dürfts euch rundherUMschwingen;* (I10, 21:30.400–21:32.679) ist eine implizite Aufforderung zum Umdrehen.

Kurzinstruktionen

Verblose Sätze (VLS) werden von Behr und Quintin (1996) detailliert anhand eines Korpus aus Zeitungstexten und literarischen Werken beschrieben. Sie unterscheiden verschiedene Typen, hier kann nur auf den Typ eingegangen werden, der auch für Instruktionen bzw. im Korpus der vorliegenden Arbeit relevant ist: ›fragmentarische VLS‹, die auf der Grundlage von Inferenzen (Zuhilfenahme von Wissensbeständen und Kontext, vgl. Behr und Quintin 1996: 61) funktionieren, speziell Partizipial- und Infinitivsätze.

De Stefani und Gazin (2014: 77) stellen für ihr Korpus fest, dass Instruktionen ohne Verb die sofortige Ausführung einer Handlung anzeigen. Bei mehrfacher Wiederholung wird Dringlichkeit vermittelt (vgl. auch Deppermann 2018a: 276). Kurzinstruktionen werden im Korpus der vorliegenden Arbeit jedoch eher für Fortsetzungs-Cues eingesetzt, die sogar weniger Aufmerksamkeit bei der Ausführung erfordern, da die Übung bereits etabliert ist. Die wesentliche Funktion von Kurzinstruktionen ist, wie ihr Name schon sagt, die Kürze, sodass schnell viele Cues gegeben werden können, insbesondere bei dynamischeren Übungen. Beispielsweise kann nur mit der Nennung von Körperteilen (z.B. *BEINrückseite* als Cave-Cue, auf diesen Körperbereich zu achten) und Ausrichtungen (z.B. *ge!RA!de*) eine ökonomische Intervention in die aktuelle Ausführung eingebracht werden. Hier ist auch das von Deppermann sowie De Stefani und Gazin genannte Argument der Dringlichkeit wiederzufinden.

Sonstige: Imperativischer Konjunktiv, Fragesatz, Bewertungen, modaler Infinitiv, implizite Anweisungen, imperativische Partizipien
Bis auf den modalen Infinitiv lassen sich für die anderen syntaktischen Optionen nur vereinzelt Beispiele finden. Der imperativische Konjunktiv (z.B. *<<h> ich würde hier Oben dann wIEder die bEIne leicht ANwinkeln,* >, V09, 25:38.621–25:41.324) wird nicht ironisierend verwendet, sondern hat den Charakter einer Empfehlung. Imperativische Partizipien sind sehr selten – es handelt sich dabei in allen Fällen um Bewegungs-Cues. Syntaktisch ist nicht eindeutig, ob es sich nicht eigentlich um Ellipsen handelt (z.B. *Ellbogen nEben dem körper ANgewInkelt*, V03a, 09:47.144–09:49.562). Zu Fragesätzen: Gubina (2021) diskutiert verschiedene Typen von interrogativen Aufforderungen (*requests*) im Deutschen (*kannst du VP?*), allerdings in einem anderen Kontext (private Gespräche) mit anderer Funktion (Bitte, behilflich zu sein). Die Wahl des Formats hängt in Gubinas Untersuchung damit zusammen, ob die angesprochene Person körperlich ›verfügbar‹ oder mit einer anderen Handlung beschäftigt ist. Im hier analysierten Material kommen in allen drei Teilkorpora solche Fragen vor, allerdings nicht in der Funktion von Cues. Beispielsweise fordert eine Äußerung wie *Sind Sie immer noch im Imprint?* (R09: 48) implizit zu einer Korrektur auf, der eigentliche instruktive Cave-Cue liegt aber bereits in der vorhergehenden Äußerung: *Überprüfen Sie Ihre Position* (R09: 48).

4.2.2 Typographie und Textdesign

Typographie kann sich auf unterschiedliche Herstellungs- und Gestaltungsaspekte eines Druckwerkes beziehen, für die vorliegende Arbeit gilt die für Multimodalität relevanteste Definition als »die visuelle Darstellung eines Druckwerkes« (Spitzmüller [in Dürscheid] 2016: 214). In Anlehnung an Stöckl (2004b) unterteilt Spitzmüller (2016: 217) das Gebiet der Typographie in Mikrotypographie, Mesotypographie, Makrotypographie (Textdesign, Layout) und Paratypographie (Papierqualität und Herstellungsverfahren). Der Terminus Textdesign wurde für die Medienlinguistik insbesondere von Bucher (v.a. Bucher 1999, 2007) etabliert, um die Funktionalität der Textgestaltung zu fokussieren. Da in der vorliegenden Arbeit zwar nicht die Textwirkung, aber die Funktionen der Gestaltung in den Ratgeberbüchern im Mittelpunkt stehen, wird auch vornehmlich von Textdesign und nicht von Layout gesprochen.

Allgemein wird dem Textdesign zugesprochen, einen wichtigen Beitrag zur Konstitution von Genres und Textsorten sowie zur Textstilistik zu leisten. In der vorliegenden Arbeit werden den Wissensaufbau unterstützende Funktionen,

emotionale und soziale Funktionen unterschieden. Kress (2014: 70) nennt als Hauptfunktion (bei ihm ›*affordances*‹, siehe 3.1) von Textdesign die Organisation von Information: Durch das Textdesign können bestimmte Informationen als zentral oder marginal, als bekannt oder neu und der ontologische Status von Wissen als real oder ideell markiert werden. Die Textgestaltung als soziale Praxis wird ausführlich von Spitzmüller (2013) und Hagemann (2013) diskutiert; Letzterer spricht von ›typographischen Dispositiven‹ im Sinne der kulturell geprägten, rezipient:innenleitenden Wirkung von Typographie, die er deshalb auch als wichtige semiotische Ressource von Schrifttexten bestimmt.

Ähnlich wie Prosodie in der mündlichen Verbalsprache liegt schriftlicher Text immer in typographischer oder layoutierter Form vor, selbst wenn diese Gestaltung sehr einfach und unauffällig gehalten ist. Typographie und Layout sind der schriftlichen Verbalsprache beigeordnet, insofern kann nicht mit typographischen Mitteln alleine ein Cue realisiert werden, sondern nur durch einen gemeinsamen Bedeutungsaufbau. Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf Teilkorpus 1. Außerdem wird hauptsächlich auf den Übungsteil eingegangen; die rahmenden Teile wie Einführungen in die Pilates-Methode unterscheiden sich in der typographischen Gestaltung vor allem hinsichtlich des Seitenspiegels – üblicherweise ist zwar die Anzahl der Spalten gleich (1-3), aber der Anteil der Textmenge an der Seite ist wesentlich höher; organisiert wird der Text im allgemeinen Teil meist als Fließtext mit Zwischenüberschriften und Texten in unterschiedlich geformten und bunt hervorgehobenen Rahmen (mit der Funktion von Info-Boxen), während der Text im Übungsteil in Form von Aufzählungen als Nummerierungen oder Bullet Points strukturiert ist. Elemente wie Hervorhebungen mit der Schriftfarbe, die Schriftart und die Überschriftenebenen sind in beiden Buchteilen jedoch gleich.

Ganz allgemein ist zu sagen, dass hinsichtlich Mikro-, Meso- und Makrotypographie große Ähnlichkeiten zwischen den Büchern bestehen. Alle Ratgeber sind professionell erstellte Publikationen und gehorchen den wichtigsten Prinzipien des Textdesigns: Kontinuität (Einheitlichkeit über die Publikation hinweg), Ähnlichkeit (thematisch Ähnliches, z.B. zusätzliche Tipps und Varianten, wird ähnlich gestaltet), Nähe (logische Zusammenhänge werden auch durch räumliche Nähe ausgedrückt), Geschlossenheit (Bildung von Einheiten mit Mitteln des Layouts), Ab- und Eingrenzung (klare Strukturierung nach Vordergrund mit Text und Bildern gegenüber dem Hintergrund als weiß gehaltenen Seiten) (vgl. Bucher 2000: 681). Es lassen sich jedoch drei Ratgebergruppen unterscheiden:

– *Gruppe 1*: Zu dieser Gruppe gehören alle Ratgeber, die als Vorlage für praktisches Training konzipiert und damit auf leichte Handhabbarkeit hin optimiert sind. R03 enthält vier kurze Übungsprogramme, die auf ausklappbaren

Bögen verkürzt dargestellt sind. R01, R02 und R04 sind einer Reihe zuzuordnen und beruhen in Aufbau und Gestaltung auf einer verlagstypischen, standardisierten Vorlage. Dabei wird die gebotene Information vor allem mit Schriftfarbe, Hervorhebungen und Info-Boxen organisiert, wobei immer das gleiche Muster eingehalten wird.

– *Gruppe 2*: R06, R09, R10 und R12 sind umfangreiche Ratgeber, die sich durch eine bunte, bildreiche und mit vielen funktionalen typographischen Elementen versehene Gestaltung von den anderen Gruppen abheben. Hier wird durch den sehr einheitlichen Aufbau der Übungen sowie mit den Abbildungen ermöglicht, die Übungen nur anhand der Illustrationen auszuführen. R13 ist das neueste Ratgeberbuch im Korpus und unterscheidet sich von den anderen in dieser Gruppe durch eine noch aufwändigere typographische Gestaltung. Es gibt Extra-Elemente wie jeweils sehr unterschiedlich in Form- und Farbgebung gestaltete Kreise und Kästen mit Text (Rubriken *Visualisierung*, *Variante* und *Monis Tipp*). Außerdem finden sich mehr Varianten im Schriftschnitt und in der Schriftfarbe derselben Schriftart (z.B. Großbuchstaben, Sperrungen).
– *Gruppe 3*: Die stärker auf ein Fachpublikum (Trainer:innen und Therapeut:innen) ausgerichteten Ratgeber R07, R08, R14 und R15 sind wesentlich textlastiger und weniger bunt und greifen teils auf völlig andere Arten von Illustrationen und Anordnungen der Elemente zurück. Als einziger Ratgeber verwendet R08 (»Pilates für Profis«) keine Farbabbildungen und setzt auch sonst nur minimal Farbe ein (nur Schriftfarbe und Überschriftenhervorhebung).

R11, das E-Book, kann keiner dieser Gruppen eindeutig zugeordnet werden: Wesentliche Merkmale wie Schriftart, Schriftgröße, Textmenge auf der Seite u.a. können von den Nutzerinnen und Nutzern angepasst werden. Das Layout eines E-Books ist somit interaktiv veränderbar.

Gruppe 1 wird mit Beispiel 25 aus R01 veranschaulicht. Die Grundfarbe ist in diesem Buchabschnitt (unter dem Motto *Kraftvoll von Kopf bis Fuß*) hellgrau-hellgrün, die Schriftfarbe schwarz. Die *Wirkung* und *So machen Sie es richtig* sind in einer anderen Schriftfarbe und Schriftart hervorgehoben. Die einzelnen Übungsschritte werden als Bullet Points (dunkelgraue Pfeilköpfe) strukturiert. Auf die Abbildung wird beim entsprechenden Übungsschritt mit einer Nummer in einem dunkelgrauen Kästchen verwiesen.

Beispiel 25: ›Scissors‹ in einem Ratgeber (R01: 44)

Scissors

WIRKUNG
• Kräftigt die komplette Bauch- und Hüftmuskulatur • Mobilisiert die Hüftgelenke • Dehnt die Oberschenkelrückseite • Gut gegen Flachrücken

➤ Legen Sie sich auf den Rücken und kippen Sie das Becken zu »imprint« (Seite 34). Heben Sie die Beine nacheinander erst zu »tabletop« (Seite 39) und strecken Sie sie dann zur Decke. Rollen Sie Kopf und Schultern vom Boden auf und fassen Sie das linke Bein mit beiden Händen möglichst weit oben am Knöchel.

➤ Zur Vorbereitung tief **einatmen.**

➤ Beim **Ausatmen** ziehen Sie das linke Bein gestreckt Richtung Nase. Gleichzeitig senken Sie das rechte Bein möglichst gestreckt tief zum Boden ab. Federn Sie mit beiden Beinen einmal nach. 1

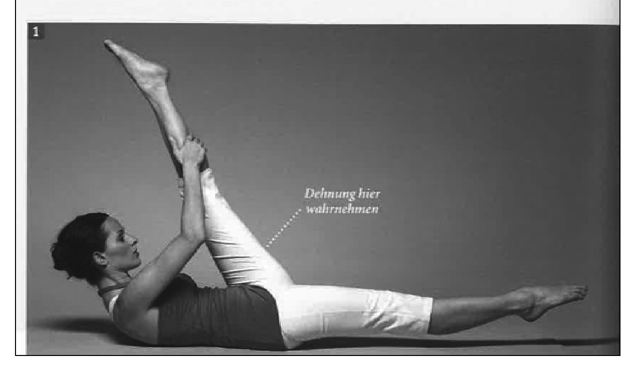
➤ **Einatmend** ziehen Sie beide Beine wieder zusammen, bis die Zehenspitzen zur Decke zeigen. Greifen Sie dann das rechte Bein.

➤ Wiederholen Sie die Bewegung mit dem rechten Bein.

➤ Machen Sie fließend weiter so, bis Sie insgesamt 8 bis 10 Scheren in der Luft geschafft haben.

SO MACHEN SIE ES RICHTIG

Strecken Sie beide Beine bis in die Zehenspitzen. Halten Sie den Rumpf ganz ruhig und ziehen Sie immer das Bein zur Nase – nicht umgekehrt. Nur so intensivieren Sie die Dehnung in der Oberschenkelrückseite.



Die Ratgeber aus Gruppe 2 verwenden grundsätzlich ähnliche typographische Gestaltungselemente, und zwar in ähnlich einheitlicher Form. Die mit Abstand aufwändigste und vom Textdesign her durchdachteste Gestaltung aller Ratgeberbücher weist R09 auf (»Das große Pilates-Buch«). An dieser Stelle sei auf die Übung ›Cat Stretch‹ in Beispiel 1 (Abschnitt 2.2.1) aus R01 zurückverwiesen. Das Farbschema für das gesamte Buch ist dominiert von dunkelrosa (Hintergrund der Abbildungen, Schriftfarbe für Überschriften, Versalien, Hervorhebungen). Die Übungsschrittnummerierungen sind als Versalien (in Farbe und andere Schriftart) gestaltet, die Übungsschrittbenennung wird noch einmal anders mit einer serifenlosen Schrift und größer als die Übungsschrittbeschreibung dargestellt. Mit einem Unterstrich (_) werden einheitlich Abbildungen, Übungsschritte und die vor gelbem Grund gegebenen ›beachten‹-Hinweise markiert. Zusatzinformationen – ›beachten‹, ›details‹, ›inneres bild‹ – werden mit weißer Schrift auf dun-

kelgelbem Grund in einer anderen Schriftart als der restliche Fließtext hervorgehoben. Die Besonderheiten auf der Bild- und Zeichnungsebene werden im nächsten Abschnitt angesprochen.[19]

Mit Tabelle 11 werden für die wichtigsten mikro-, meso- und makrotypographischen Elemente gruppenspezifische Tendenzen zusammengefasst.

Tab. 11: Vergleichende Analyse der Ratgeberbücher hinsichtlich der Typographie

Typographisches Merkmal	**Gruppe 1 (R01, R02, R03, R04)**	**Gruppe 2 (R05, R06, R09, R10, R12 R13)**	**Gruppe 3 (R07, R08, R11, R14, R15)**
Schriftart und Schriftmischungen	Hauptsächlich mit Serifen, Überschriften teils ohne Serifen, höchstens zwei Schriftarten (nicht gemischt innerhalb eines Informationsblocks)	Mit und ohne Serifen, Schriftmischungen (z.B. Zahlen zur Nummerierung von Übungen)	Meist mit Serifen, höchstens zwei Schriftarten (nicht gemischt innerhalb eines Informationsblocks), teilweise auch nur eine (z.B. R07)
Schriftgröße (Fließtext)	Klein	Mittel	Klein
Schriftfarbe	Schwarz, außer bei Überschriften und weiße Schrift auf bunten Formen	Schwarz und weiß auf buntem Untergrund	Schwarz
Abstände	Klein	Groß	Klein
Textmenge auf der Seite	Im Verhältnis zum Format viel Text	Relativ wenig Text, viel weiße Fläche	Sehr viel Text
Versalien	Keine (außer R03)	Versalien zur Nummerierung von Übungsschritten	Keine
Auszeichnungen	Teilweise fette und kursive Hervorhebungen, farbige Infokästen	Kaum Hervorhebungen im Text, dafür zahlreiche Infokästen	Viele fette und kursive Hervorhebungen

19 2016 erschien dieses Buch in einer Neuausgabe mit leicht erneuertem Layout (vor allem modernere Schriftarten, der Satz etwas ›lockerer‹ mit mehr Leerräumen), das vom Prinzip her, insbesondere hinsichtlich der funktionalen Textbausteine, aber gleich geblieben ist. Hieran sieht man, wie schnell sich im Bereich Layout ästhetische Ideale ändern, aber funktionale Gestaltungsprinzipien stabil bleiben.

Typographisches Merkmal	Gruppe 1 (R01, R02, R03, R04)	Gruppe 2 (R05, R06, R09, R10, R12 R13)	Gruppe 3 (R07, R08, R11, R14, R15)
	Immer Aufzählungszeichen/Nummerierung zur Abgrenzung von Übungsschritten	Keine Aufzählungszeichen	Oft Aufzählungszeichen oder Nummerierung zur Abgrenzung der Übungsschritte
Farbschema	Einheitlich	Teilweise unterschiedliches Farbschema für unterschiedliche Kapitel	Einheitlich, wenige Farben, teils sogar nahezu monochrom (mit nur einer anderen Farbe als S/W)
Makrotypographie	Oft Trennseiten zwischen den Kapiteln, Leitsysteme am äußeren Rand. Oft dem Corporate Design eines Verlags verpflichtet.	Immer Trennseiten zwischen den Kapiteln, Leitsysteme am äußeren Rand	Teilweise Trennseiten zwischen den Kapiteln

Gruppe 1 und 2 unterscheiden sich untereinander also weniger als im Vergleich zu Gruppe 3. Die in Abschnitt 2.2.1 besprochene schwierige Abgrenzung zwischen Lehrbuch und Ratgeber könnte aus dieser Sicht mit der typographischen Gestaltung in Beziehung gesetzt werden: Je stärker die Bücher an professionelle Pilates-Anwender:innen gerichtet sind, desto weniger Wert wird auf eine bunte, graphisch aufwändige Gestaltung gelegt. Dem widerspricht nicht, dass Ratgeber aus Gruppe 2, die sich durch eine besonders aufwändige Gestaltung auszeichnen, oft ebenso an ein Fachpublikum wie an allgemein Pilates-Interessierte gerichtet sind (z.B. R12) – hier wird vielmehr auch mit der typographischen Gestaltung ein zusätzliches Verkaufsargument geliefert.

Eine von Spitzmüller (2013) hervorgehobene Funktion von Typographie ist ihre soziale Indexikalität. Trotz der Einteilung in drei Gruppen und trotz größerer Unterschiede in der Buchgestaltung kann man sagen, dass es einen typographischen Anleitungsstandard für Pilates-Ratgeber gibt. Die genrebildenden typographischen Gemeinsamkeiten sind die Gliederung in Übungsschritte (sei es mit Aufzählungspunkten, Nummerierungen, Absätzen etc.), der immer gleiche Aufbau von Übungen, die Funktionalität von Farben (mit Ausnahme der Ratgeber aus Gruppe 3, die nur wenig Variation in den Schriftfarben und wenige Farbelemente aufweisen) und die Wahl unauffälliger, leicht lesbarer Schriften, die nur funktional variiert werden (z.B. andere Schriftart bei Überschriften oder in Infokästen).

4.2.3 Text-Bild-Relationen (statisch und dynamisch)

Oft wird hervorgehoben, dass Sprache und Bild grundlegend verschiedene Arten von Zeichen sind. Auf diesen umfangreichen Diskurs kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden (vgl. Doelker 2002, Sachs-Hombach 2006, Stöckl 2011: 48–49 und Große 2011), zu nennen sind lediglich drei der am häufigsten genannten Unterschiede: Erstens wird Bildern zugeschrieben, ikonisch-abbildend und anschaulich zu sein (Sprache hingegen sei symbolisch-arbiträr und abstrahierend), zweitens werden Bilder ganzheitlich wahrgenommen, Sprache hingegen linear, und drittens werden Bilder als unmittelbar emotional wirksam eingestuft (vgl. Schmitz 2006: 187; Nöth 2000: 490; Stöckl 2011). Holly (2005) hingegen hält die beiden Zeichensysteme für nicht so grundlegend verschieden wie oft behauptet – gemeinsam ist ihnen der ›visuelle Modus‹, zudem umfasst ihm zufolge das Sprachverstehen aufgrund des ›Prinzips der Transkriptivität‹ (Jäger 2010) auch das Verstehen von Bildern sowohl im Sinne von ›Bildhaftigkeit‹ der Sprache als auch im Sinne von multimodalen Komplexen (vgl. Holly 2005: 341). Man sollte also allgemein von einer gegenseitigen Stützung von Text und Bild in der Etablierung von »Gesamttexten« ausgehen (vgl. auch Nöth 2000: 492, Straßner 2002: 19–21; Lobinger 2012: 114–115, Doelker 2006: 27).

Klassifikationen von Text-Bild-Relationen beruhen auf formalen, semantischen oder pragmatisch-funktionalen Kriterien (vgl. Burger und Luginbühl 2014). Semantisch wird meist zwischen Redundanz, Diskrepanz, Kontradiktion und Komplementarität unterschieden (vgl. Nöth 2000: 492–494; Steinseifer 2011: 181; feinere Unterteilungen bei Doelker 2006: 29–37 und Stöckl 2004a: 298–299). Zu den häufiger genannten Funktionen gehören z.B. Veranschaulichen, Belegen, Hinweisen, Erläutern (vgl. Fritz 2013: 129–130), abstrakter nach Burger und Luginbühl (2014: Kap. 13) Monosemierung, Kommentierung, Referenzsicherung, Veranschaulichung, Vermittlung von Authentizität und Aktualität sowie das Erwecken von Interesse.

Auch dieser Typ der multimodalen Ressourcenkombination lässt sich fast ausschließlich auf Teilkorpus 1 beziehen. Für dieses, die Ratgeberbücher also, handelt es sich jedoch um den wichtigsten text- und instruktionskonstituierenden Aspekt der Multimodalität. Die einzelnen Bücher unterscheiden sich bei der Gestaltung der Text-Bild-Relationen hinsichtlich der folgenden Aspekte:

1. Inwiefern sind die Abbildungen in den Text integriert?
   - 1a: Die Abbildungen und der Text werden durch unmittelbare spatiale Nähe miteinander in Beziehung gesetzt.
   - 1b: Die Abbildungen sind mehr oder weniger stark vom Text getrennt.

2. Wie viele Bilder werden pro Übung verwendet und inwiefern decken sie den Übungsverlauf ab?
   2a: Mit meistens zwei Abbildungen werden hauptsächlich Ausgangsposition und Übungshöhepunkt gezeigt, aber kaum weitere Zwischenschritte.
   2b: Eine umfangreichere Bildserie deckt den Übungsverlauf sehr ausführlich ab. Auch bei detaillierten Bildfolgen werden in keinem der untersuchten Ratgeber die Übungen völlig ohne Text dargestellt.
   2c: Es liegt gar keine Bildfolge vor, es werden nur einzelne Übungsaspekte ausgewählt. Der Übungsverlauf wird nicht systematisch gezeigt, sodass die Bebilderung eher eine Untermalung, keine Dokumentation der Übung ist.
3. Wie wird die Text-Bild-Relation hergestellt?
   3a: Assoziation durch Zählung. Eine Nummerierung im Text entspricht der Nummerierung der Abbildungen.
   3b Assoziation durch Nähe. Es findet sich keine Nummerierung, die Verknüpfung zwischen Text und Bildern erfolgt nur durch die räumliche Platzierung und die relative Nähe zum dazugehörenden Textabsatz.
   3c 1:1-Assoziation. Jedem Übungsschritt ist ein Bild zugeordnet, neben oder unmittelbar unter dem Text.

Tabelle 12 fasst die Zuordnungen der einzelnen Ratgeber zu den genannten Typen zusammen.

Tab. 12: Zusammenhänge der Text-Bild-Beziehungen

Ratgeber	Integration der Abbildungen	Abbildung des Übungsverlaufs	Herstellung der Text-Bild-Relation
R01	Typ 1b	Typ 2c	Typ 3a
R02	Typ 1b	Typ 2c	Typ 3b
R03	Typ 1a	Typ 2a	Typ 3c
R04	Typ 1b	Typ 2a	Typ 3a
R05	Typ 1b	Typ 2b	Typ 3a
R06	Typ 1a	Typ 2a (bei komplexen Übungen 2b)	Typ 3c
R07	Typ 1b	Typ 2b	Typ 3a

Ratgeber	Integration der Abbildungen	Abbildung des Übungsverlaufs	Herstellung der Text-Bild-Relation
R08	Typ 1b	Typ 2a (bei komplexen Übungen 2b)	Keine einheitliche Relationierung
R09	Typ 1b	Typ 2b	Typ 3a
R10	Typ 1a	Typ 2b	Typ 3c
R11	Typ 1a	Meist Typ 2b	Typ 3c
R12	Typ 1b	Meist Typ 2b	Teilweise Typ 3c, teilweise keine eindeutige Relationierung
R13	Typ 1a	Typ 2a (bei komplexen Übungen 2b)	Typ 3c
R14	Typ 1b	Typ 2a (bei komplexen Übungen 2b)	Typ 3a (Übungsschritt-Beschreibung, z.B. *Ausgangsposition*)
R15	Typ 1b	Typ 2a (bei komplexen Übungen 2b)	Keine eindeutige Relationierung

Dadurch wird deutlich: In der Mehrheit der Bücher setzen die Gestalter:innen auf eine klare Abgrenzung zwischen Text und Bild (Aspekt 1). Häufig variiert die Anzahl der Abbildungen (Aspekt 2), wobei die Unterschiede nur teilweise auf die Komplexität der Übung zurückzuführen sind. Nur zwei Ratgeber (R01 und R02) beschränken die Bebilderung auf ein Foto, das den Übungshöhepunkt zeigt. Der Gesamtumfang der Bücher ist für diese Entscheidung wohl nicht verantwortlich, zumindest enthalten R04 bzw. R03, die denselben Umfang haben wie R01 (80 Seiten) bzw. R02 (128 Seiten) deutlich mehr Abbildungen. Was die Herstellung der Text-Bild-Relation angeht (Aspekt 3), zeigt sich ein sehr durchmischtes Bild. Drei Ratgeber (R08, R12 und R15) sind hier sogar inkonsistent. Die Assoziation durch Zählung ist jedenfalls die häufigste Form, Assoziation durch Nähe wird nur einmal (R02) eingesetzt. Zum einen dürfte dies den Redaktionsprozess und das Layoutieren vereinfachen. Zum anderen werden auf diese Weise Handlungslogik (erster Schritt im Übungsablauf, zweiter Schritt, dritter Schritt, ...), verbale Linearisierung (ein Absatz entspricht einem Übungsschritt) und nummerierte Bebilderung (Bild 1, Bild, ...) parallelisiert, was offenbar von den Gestalter:innen als Vorteil für die Rezeption eingestuft wird.

Welche Funktionen übernimmt die Bebilderung der Übungen nun im Detail? Die Bildebene ist eine zentrale Möglichkeit, Anleitungstexte verständlicher zu machen, insbesondere hinsichtlich Bewegungsanleitungen, da hier die Demonstration und gestische Formen des Zeigens mit graphischen Mitteln simuliert

werden (vgl. Fickermann 1994: 80). Die große Relevanz von Bildern in Bedienungsanleitungen wird bereits von Saile (1982) hervorgehoben, er geht aber über Text-Bild-Beziehungen hinaus und definiert eine Text-Bild-Situation-Beziehung (drei Aussagenmengen, die sich miteinander vereinigen). Auch Simmler (2000: 721) weist auf die hohe Bedeutung von Text-Bild-Kombinationen hin. Die Beispiele 1 und 25 verdeutlichen prototypisch die Art und Weise, wie Bilder in den Ratgebern eingesetzt werden: Gezeigt werden ›eingefrorene Momente‹ (Dittmar 2008: 87) im Bewegungsablauf. Bei einer Sequenz von Einzelbildern wird daher eine fließende Bewegung inferiert. In Zeichnungen hingegen können mithilfe von z.B. Bewegungslinien abstraktere und dynamische Bewegungsaspekte wie z.B. eine Rotation symbolisiert werden (vgl. Dittmar 2008: 88).

Zu den bildstrukturellen Merkmalen (Stöckl 2004a) lässt sich das ›typische Pilates-Foto‹ folgendermaßen beschreiben: Es handelt sich hauptsächlich um Farbfotografien mit einer gerichteten Lichtquelle. Nur in R08 kommen vereinzelt Schwarz-weiß-Fotos vor. Der Bildausschnitt zeigt eine oder mehrere Modellpersonen im Vordergrund, die in einem Übungsraum (Innenaufnahmen) vor einem neutralen, das heißt weißen oder farblich auf das Trainingsgewand abgestimmtem Hintergrund eine Übung ausführt. Somit sind die Bilder rein denotierend, schnell lesbar, wenig komplex und detailgetreu. Die Bewegung selbst wird nur durch wahrnehmungspsychologisch gesteuerte Inferenzen erfassbar. Die Modellpersonen sind meistens genau in der Mitte positioniert, also sehr symmetrisch (nicht nach dem Prinzip des Goldenen Schnitts). Die Sättigung und der Kontrast sind hoch. Nur in R08, R14 und R15 wird vorrangig mit Zeichnungen gearbeitet: R08 verwendet stark schematisierte Skizzen; R14 und R15 setzen auf anreichernde 3D-Illustrationen, in denen mit unterschiedlichen Farben die Aktivierung der beteiligten Muskelgruppen gezeigt werden. Dies ist in Beispiel 26 zu sehen sein, auf das weiter unten genauer eingegangen wird.

Was die semantischen Bezüge betrifft, sind die Text-Bild-Relationen in allen Ratgeberbüchern im Übungsteil sehr transparent: Die Beziehung ist von komplementär im Sinne eines gegenseitigen ›Enhancement‹ (nach Bateman 2014: 195–196): Die Abbildungen stellen visuell das dar, was durch den linearen Schrifttext schwer zu erklären ist, nämlich welche Körperpositionen im Übungsverlauf auftreten; allerdings sind statische Abbildungen nicht dazu in der Lage, den dynamischen Aspekt der Übung zu verdeutlichen, was wiederum im schriftlichen Text durch dynamische Lokalisationen gut hergestellt werden kann (siehe Kapitel 5). Insofern liegt eine *intermodal identification* im Sinne von Unsworth und Clérigh (2014) vor: Text und Bild gehen eine synergetische Beziehung ein, die Bilder identifizieren das, was sprachlich in der Übungsanleitung beschrieben wird, indem

eine Modellperson gezeigt wird, die die Beziehung zwischen Bewegung, Raum und Körper idealtypisch demonstriert.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Multimodalität in den Ratgebern betrifft diagrammatische Elemente. Unter Diagrammatik verstehen Bauer und Ernst (2010: 18) in der Nachfolge von Charles S. Peirce »ein Entwurfs- und Erkenntnisverfahren [...], bei dem es vor allem auf die Operationen des anschaulichen Denkens ankommt«. Im Konkreten sind die Erstellung und die Interpretation von Diagrammen durch die Interaktionen verschiedener schriftlicher und bildlicher Zeichen und Medien Prozesse der Wissenskonstruktion. So ist der Beitrag von Diagrammen zur Kohärenzbildung dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht ikonisch abbilden, sondern abstrahieren (Abstraktivität) und kognitive Schemata entwickeln und abrufen (Operativität) (vgl. Steinseifer 2013). Krämer (2014: 14) nennt als wesentliche Kennzeichen der Diagrammatik »Spatialität, Materialität und Wahrnehmbarkeit«.

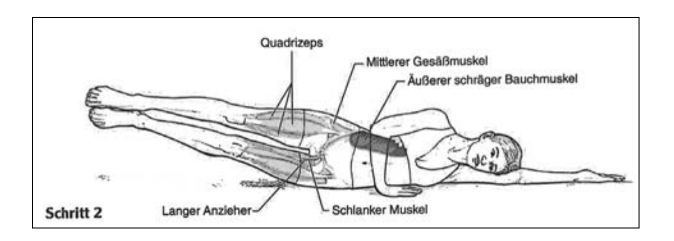
Die wenigen zusätzlichen graphischen Elemente in den Ratgebertexten sind sehr standardisiert. Bildunterschriften im herkömmlichen Sinn wie etwa in einer Zeitung finden sich in keinem der Ratgeberbücher. Abgesehen von der Nummerierung mit 1, 2, 3 oder a, b c (siehe oben, Typ 3a) gibt es in einigen Ratgebern nur ein weiteres Beschriftungselement: Gepunktete oder durchgezogene Linien verbinden einen abgebildeten Körperteil mit einer sehr kurzen Beschriftung, die unmittelbar in die Abbildung integriert ist (z.B. R01, siehe Beispiel 26) oder unmittelbar neben, unter, über der Abbildung (räumlich sehr nahe) gesetzt wird. Diese Form der zusätzlichen graphischen Elemente wird insbesondere in den beiden Ratgebern eingesetzt, die auf anatomische Muskeldetails abheben (R14 und R15, siehe Beispiel 26). Vereinzelt verdeutlichen bei der Übungsdarstellung Pfeile die Richtung einer Bewegung (R10). Erstaunlich viele Ratgeber (R02, R05, R07, R08, R11, R12 und R13) verwenden gar keine zusätzlichen graphischen Elemente.

Infographiken im Sinne von Illustrationen komplexer, prozesshafter Zusammenhänge kommen in den Ratgeberbüchern nicht vor. Dafür sind in beinahe jedem Ratgeber Zeichnungen enthalten, die anatomische Zusammenhänge der Pilates-Muskelaktivierung darstellen. Beispiel 26 ist dafür sehr typisch.

In den Anleitungsvideos aus Teilkorpus 2a werden bis auf eine Ausnahme keine zusätzlichen graphischen Elemente eingesetzt. Die Ausnahme betrifft V04b, wo vereinzelt in jenem Teilkapitel der DVD, in dem die Pilates-Prinzipien eingeführt werden, ein roter blinkender Pfeil eingesetzt wird, um auf unbedingt zu vermeidende Fehler bei der Ausführung hinzuweisen. Hier wird wie auch in den Ratgebertexten ein Cave-Cue mittels eines Pfeils realisiert, koordiniert mit der entsprechenden verbalen Anweisung.



Beispiel 26: Typische anatomische Zeichnung (R14: 60)



Ohne dies bewerten zu wollen, ist es doch wichtig zu bemerken, dass weder die Ratgebertexte noch die Instruktionsvideos viel Gebrauch von den grundsätzlichen multimodalen Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich des Einsatzes von Text-Bild-Relationen machen, sondern auf wenige, dafür sehr eindeutige und in der Diskursgemeinschaft gut bekannte Formen der visuellen Wissenskonstitution zurückgreifen.

Abschließend soll unter Heranziehung der bei Pfurtscheller (2017) aus handlungstheoretischer Perspektive für Zeitschriften genannten Handlungsspielräume auf die Funktionen von Typographie und Text-Bild-Relationen in Teilkorpus 1 eingegangen werden.

Handlungsspielraum Gestaltungsmittel: Allgemein lässt sich sagen, dass die untersuchten Ratgeberbücher insbesondere auf Farben, Nummerierungen und Fettdruck zurückgreifen, um die einzelnen Schritte der Übungsanleitungen so zu strukturieren, dass sie schnell rezipierbar sind, etwa auch während des privaten Trainierens mit aufgeschlagenem Buch. Das wesentliche rezeptionssteuernde Element sind dabei die Farben und die Abbildungen, wobei hier auf standardisierte Form-Funktions-Zusammenhänge zurückgegriffen wird, die aus anderen Ratgeberbüchern zu Bewegungsformen bekannt sind.

Handlungsspielraum Organisation: Hinsichtlich der Seitengestaltung unterteilen alle Ratgeberbücher außer R08 die Anleitungstexte in viele kleinere Absätze, das Seitenlayout ist stark unterteilt in Blöcke, zusätzliche Elemente wie Info-Boxen stechen durch die farbliche Gestaltung (gefüllte Fläche oder breiter Rahmen in Farbe) stark hervor. Die Relationen zwischen Text und Abbildungen sind sehr unterschiedlich, wie aus Tabelle 12 hervorgeht und oben bereits angesprochen wurde.

Handlungsspielraum Interaktionsmöglichkeiten: Interaktionsmöglichkeiten eröffnen die Ratgeberbücher insofern, als sie darauf abzielen, die Rezipient:innen zur selbstständigen Ausführung einer Bewegung zu ermächtigen. Die Konsument:innen können die Ratgeber vorbereitend oder nachbereitend lesen und auch während des Trainierens auf die gebotenen Informationen zurückgreifen.

Filmgestalterische Aktivitäten und Ressourcen

Die semiotischen Elemente in audiovisuellen Präsentationen lassen sich in optische (statisch: Text, Foto, Grafik, dynamisch: Laufband, Film, Computeranimation) und akustische Formen (gesprochener Text, Geräusche, Musik) trennen (vgl. Burger und Luginbühl 2014: 95). Zu den semiotischen bzw. multimodalen Aspekten findet sich bei Burn (2014) eine sehr detaillierte Auffächerung, auf die kurz eingegangen wird, da es sich auch um die wesentlichen Kategorien der Analyse handelt. Bewegte Bilder werden bei Burn als »kineikonic« beschrieben, eine Kontamination aus ›kinein‹ (altgr. für ›bewegen‹) und ›eikon‹ (altgr. für ›Bild‹). Ein ›Frame‹ ist in dieser Hinsicht eine doppeldeutige Größe: Einerseits versteht man darunter in der Filmwissenschaft ein Einzelbild, also gewissermaßen die kleinste statische Einheit, andererseits die räumliche und zeitliche Rahmung (vgl. Burn 2014: 375). Zentral für Analysen von Audiovisualität sind nun die folgenden Aktivitäten und die Ressourcen, die zur Konstitution dieser Aktivitäten als filmische Praktiken beitragen (vgl. Burn 2014: 378):

– *Aktivitäten*: Planen, Erstellen des Rohmaterials (Filmen), Bearbeiten (bei Burn 2014: 376 ›Orchestrieren‹), Ausgabe (vgl. auch Schellmann et al. 2013: 369). Zum Planen und Bearbeiten gehören wiederum gestalterische Entscheidungen wie Bildaufbau, Beleuchtung, Kameraperspektive, Einstellungsgröße und -länge, Kamera-bewegungen, Schnitt, Montage (vgl. Korte 2010).
– *Ressourcen*: ›verkörperte‹ Modi (alles, was mit dem Handeln zu tun hat, also Gestik, Mimik, Bewegen, Proxemik, Make-up und Kostüme), auditorische Modi (Musik mit Melodie, Harmonien, Rhythmus, Dynamik, Instrumentierung usw.) und visuelle Modi (Licht: Quelle, Intensität, Fokus, Farbe; Szenenbild: z.B. Architektur, Textur, Farbe).

Filmgestalterische Aktivitäten in diesem Sinne kommen nur in Teilkorpus 2, den Instruktionsvideos, vor und werden hier sehr sparsam eingesetzt. Im Folgenden werden die wichtigsten Beobachtungen zu den filmischen Mitteln – Einstellungsgröße, Einstellungslänge, Kameraperspektiven, Kamerabewegungen, Schnitt, Ton und Musik – zusammengefasst.

Einstellungsgröße und Einstellungslänge: Die häufigste und somit typischste Einstellungsgröße in allen Instruktionsvideos ist die Totale. Mit diesem Bildausschnitt wird mindestens einmal für einige Sekunden der Anfang und der Verlauf jeder Übung gezeigt, es handelt sich um die Normaleinstellung, mit der das Körperhandeln als Ganzes abgebildet werden kann. Die Halbtotale erfüllt einen ähnlichen Zweck wie die Totale, da in der Regel immer noch das ganze körperliche Geschehen eingefangen wird. In V01 werden zwei trainierende Personen gezeigt,

eine im Vorder- und eine im Hintergrund (siehe Beispiel 2). Der Wechsel der Einstellungsgröße hat hier auch unterschiedliche Fokussierungen zur Folge: Die Trainierende im Hintergrund führt manchmal eine einfachere Variante derselben Übung aus. Nahaufnahmen gibt es nicht bei allen Videos, insbesondere nicht bei den Instruktionsvideos der Online-Plattform (V06 bis V15). Bei den DVDs hingegen wird mit Nahaufnahmen auf Ausführungsdetails hingewiesen, allerdings nicht sehr systematisch und auch nicht immer durch den gesprochenen Text unterstützt.

Die Einstellungen sind bei allen Instruktionsvideos relativ lang, zwischen mindestens 5 Sekunden (hauptsächlich in V04 sehr schnelle Veränderungen) über einen Durchschnitt von ca. 30 Sekunden bis hin zu gar keinen Veränderungen bei einzelnen Videos wie z.B. V07.

Kameraperspektiven, Kamerabewegungen und Schnitt: Die vorrangige Kameraperspektive ist eine frontale Perspektive in Augenhöhe, wobei ›frontal‹ bedeutet, dass die Trainierenden seitlich zur Kamera ausgerichtet sind, man ihre Übungsausführung also von der Seite sieht, was wiederum dazu dient, einen möglichst guten Überblick über das Körperhandeln zu bekommen. ›Augenhöhe‹ trifft es nicht immer ganz genau, da sich die Positionen der Trainierenden häufig verändern, ohne dass die Kameraperspektive wechselt, es ist also nur eine Art idealisierte Augenhöhe ausgehend von der häufigsten Position im Instruktionsvideo: Wenn das Training im Liegen beginnt, wird die Kamera sehr niedrig angebracht, sodass bei einer statischen Kamera und ohne Wechsel auf eine andere Einstellungsgröße/Kamera (was der Normalfall ist) eine leichte Untersicht entsteht, wenn die Trainierenden aufstehen.

Es gibt bis zu fünf Kameraperspektiven und Einstellungsgrößen in den Videos, der Normalfall sind allerdings nur zwei bis höchstens drei Kameras, die das Trainieren meist statisch aus einem bestimmten Winkel (von vorne, von der Seite, von oben) einfangen. Kamerabewegungen sind sehr selten. Nur die DVDs V03 und V04 setzen Fahrten und Schwenks aufwändig ein, während in den Instruktionsvideos der Online-Plattform an vereinzelten Stellen Zooms und Schwenks vorgenommen werden.

In den überwiegenden Fällen dienen dynamische Elemente und Wechsel zwischen Einstellungsgrößen, Kameraperspektiven eher dem Aufbrechen von Statik. In V04 mit tänzerischen Elementen (was nicht viel mit dem klassischen Pilates zu tun hat) fokussiert der Perspektivenwechsel (Großaufnahme auf lächelnde Gesichter) teilweise den Spaß, den die Modellpersonen bei der Ausführung haben. Dabei handelt sich um ein Beispiel für parainteraktionale Verfahren, also Verfahren, »mit denen mediale Agentinnen die Illusion erzeugen, sie seien

mit den Userinnen face-to-face in einem gemeinsamen Raum (und vice versa)« (Böckmann et al. 2019: 144).

Die meisten Schnitte werden als harte Schnitte gesetzt, in einzelnen Videos – V04 und V05 – wird zwischen den Übungen mit einer kurzen schwarzen Überblendung der Übergang zu etwas Neuem markiert. Die Instruktionsvideos der Online-Plattform sind sowohl produktionstechnisch als auch handlungslogisch im Allgemeinen als ›Echtzeit-Dokumentationen‹ einer Trainingseinheit in einem Pilates-Studio konzipiert.

Die Licht- und Farbgestaltung entspricht bei den DVDs den Abbildungen aus den Ratgeberbüchern und fokussiert eindeutig die trainierenden Personen; eine spezifische Stimmung wird damit nicht vermittelt. Bei den Instruktionsvideos der Online-Plattform wird teilweise in einem Studio gedreht, das extra für die Plattform eingerichtet und entsprechend professionell ausgeleuchtet wird. In anderen, gewöhnlichen Pilates-Studios sind die Lichtverhältnisse, im Übrigen auch die Kameraperspektiven, nicht immer ganz optimal, was jedoch den Eindruck der Authentizität des gezeigten Pilates-Trainings eher fördert.

Ton und Musik: Auch hier gibt es eine klare Teilung zwischen den DVDs und den Videos der Plattform: Während die DVDs ausschließlich extradiegetischen Ton in Form von Off-Sprecher:innen (Voice-over) aufweisen, ist der Ton in den Instruktionsvideos der Online-Plattform ausschließlich intradiegetisch. Musik wird ausschließlich bei den DVDs eingesetzt (V01, V02, V03, V04, nicht jedoch in V05). Es handelt sich dabei jedoch immer bis auf V04 um reine Hintergrundmusik (Ambience oder leicht jazzige Klänge), die keine rhythmisierende Funktion hat. Auch in dieser Hinsicht ist V04 aufgrund der speziellen Vermittlungsinhalte des Cardio-Pilates anders als die anderen DVDs: In V04d, dem Cardio-Trainingsteil, gibt die im Vergleich sehr schnelle Musik den Bewegungsrhythmus vor.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass sich die Instruktionsvideos aus Teilkorpus 2 kaum der prinzipiell verfügbaren filmgestalterischen Ressourcen bedienen. Visuell steht die Unterstützung der Übungsdemonstration im Vordergrund, teilweise wird auch die Aufmerksamkeit gezielt mit Nahaufnahmen auf einzelne Ausführungsaspekte gelenkt (siehe Abbildung #2 in Beispiel 2). Auditiv steht die gesprochene Sprache, intra- oder extradiegetisch, im Vordergrund, die Musik als einziges zusätzliches auditives Element dient eher der Vermeidung von Stille. Animationen, Montagen, Manipulationen der Übungszeit (z.B. Zeitlupen, Zeitraffer) oder andere komplexere multimodale Anreicherungen der verschiedenen Cue-Typen kommen in keinem Video vor.

Dass diese Potenziale für die Verdeutlichung des Bewegungsablaufs nicht genutzt werden, mag überraschen. Andererseits sind sowohl die DVDs als auch die Videos der Online-Plattform so aufgebaut, dass sie parallel zum Training in

Echtzeit ablaufen können und so die Übungsausführung in ihrem natürlichen Fluss unterstützen müssen. Die durchgehende Rezipient:innenführung durch die auditiv wahrnehmbare verbalsprachliche Anleitung ist dabei aus praxeologischer Perspektive sogar primär gegenüber der visuellen Demonstration, da die zeitgleich Trainierenden nicht ständig den präsentierten dynamischen Bildern folgen können.

4.2.4 Prosodie

Mündliche Verbalsprache weist im untersuchten Material *immer* eine prosodische Gestaltetheit auf, insofern ist die Eigenschaft der ›Prosodizität‹ kein fakultatives Zusatzmittel, mündliches Sprechen multimodal anzureichern, sondern Teil (Submodalität) der Ressource ›mündliche Verbalsprache‹. Die Prosodie ist dabei ein sehr wichtiges Mittel der Stützung der verbalsprachlichen Vermittlung. In diesem Abschnitt wird auf einige Tendenzen der prosodischen Äußerungsgestaltung eingegangen, die spezifische Funktionen in der Pilates-Instruktion erfüllen, nicht auf allgemeine prosodische Merkmale wie die Zusammenhänge von Prosodie mit syntaktischen Einheiten, Turn-Konstruktion, Rederechtverteilung usw. (vgl. hierfür z.B. Selting 1995, Selting 2010, Schönherr 1997).

Ähnlich wie die Instruktionsgestik (siehe 4.2.5) kann auch die Prosodie teilikonisch bestimmte Aspekte der angeleiteten Bewegungen oder anderen Cue-Typen codieren. Muntanyola (2014) nennt als wichtige Ressource in Instruktionssituationen (bei ihr: Ballett) »sonification«: Das sind Laute, mit denen die in der Instruktion geforderte körperliche Aktivität unterstützend eingeführt wird. Im vorliegenden Material beziehen sich die am häufigsten hergestellten Zusammenhänge auf die folgenden Instruktionsbereiche.

Bewegungsrichtung und Positionen/Einstellungen von Körperteilen: Allgemein werden ›Hoch‹ und ›Tief‹ in höherer Lautstärke und steigender bzw. fallender Intonation angeleitet, Rollbewegungen auch mit stark gerolltem /r/.

Bewegungsgeschwindigkeit: Dass eine Bewegung langsamer ausgeführt werden soll, wird mit entsprechendem Diminuendo und einem tieferen Tonhöhenregister der verbalen Instruktion nahegelegt, Beschleunigung mit einem Crescendo und einem höheren Tonhöhenregister.

Bewegungsdauer bzw. -umfang: Dehnungen können eine größere Bewegung anleiten (z.B. *gA:::nz nach UNten*, I05, 09:27-09:29, *!ZIE:::H! dich in die Länge*, V09, 36:10), eine kleinere Bewegung dagegen mit leiserem, höherem und leicht gepresstem Sprechen.

Bewegungsqualität: Die Bewegungsqualität kann prosodisch z.B. mit Längungen (*genIE:::ße die DEHnung;* V04, 14:22–14:25), starken Akzentuierungen (*!KRÄ:F!tig*, I06, 10:45–10:47) und bestimmten Stimmqualitäten (z.B. erhöhte Spannung der Stimme bei *!STRECK!en*, I03, 34:45) vermittelt werden.

Bewegungsintensität, Anstrengung: Auch Anstrengung wird prosodisch durch leises, gepresstes Sprechen mitvermittelt.

Bevorstehender Wechsel: Ein Fortsetzungs-Cue in der Art von ›letztes Mal‹ wird eindeutig lauter und in höherer Intensität als wichtige Ankündigung markiert. Der Abschluss der Übung wird dann zunehmend leiser und langsamer angeleitet, danach folgt oft eine kurze Ruhephase zum Nachspüren oder zum Abwarten, bis alle wieder in der gleichen Position sind (insbesondere auf dem Gerät).

Keevallik (2020a) weist in ihrem Beitrag über eine estonische Pilates-Einheit im Kontext von grammatischen Strukturen in der verkörperten Interaktion sehr ähnliche prosodische Muster nach, insbesondere in Zusammenhang mit Atmungs-Cues, die auch bei ihr häufig körperlich vollzogen werden. Anhand von Detailanalysen zeigt sich, wie die Trainerin durch die prosodische Gestaltung die Anstrengungen der Trainierenden spiegeln und damit die Übungen körperlich und rhythmisierend begleitet, auch wenn sie nicht mitturnt (was sie in Keevalliks Material aber häufiger zu tun scheint, als es bei den von mir aufgezeichneten Einheiten der Fall ist). Auf das Rhythmisieren von Übungen wird in Abschnitt 5.3.2 genauer eingegangen.

Hinsichtlich der typischen prosodischen Gestaltung einzelner Cues möchte ich an dieser Stelle drei Muster für mein Material hervorheben:

- In Atmungs-Cues vermittelt der Fokusakzent entweder das EIN- oder das AUSatmen, oft auch mit besonders starker Betonung (z.B. *!EIN!atmen*).
- Cave-Cues werden häufig durch die Prosodie etabliert bzw. sind sie an der Prosodie erkennbar, beispielsweise durch eine besonders starke Betonung (wie z.B. *!OH!ne dass das bEcken kIppt;*) oder durch Kontrastierung.
- Fortsetzungs-Cues werden prosodisch betrachtet häufig als Nebenbemerkung realisiert: Sie sind leiser, schneller, allerdings insgesamt meist verbal, nur ganz selten als Geste in einer stillen Ausführungsphase. Eine Frage mit entsprechender Frageintonation kann ein indirekter Fortsetzungs-Cue sein (z.B. *hobts des scho SECHSmal gmAcht?* (I05, 11:00-11:02)

Dazu Beispiel 27, ein ausführlicher etablierter Cave-Cue.

Beispiel 27: Cave-Cue prosodisch (I05, 08:46.901–09:06.621)

01 T01 >+ und * je:tzt BEUGTS <<h>ein=bisschen=+das /* + bEIn, >
und je:tzt BEUGTS <<h>ein=bisschen=das bEIn, >

t01-g * lh demonstriert Beugen -------------- /*
t01-bl >+ blickt geradeaus --------------------- + blickt zu K03 ---
---+ blickt
zu K01 --->
comm K02 schiebt Wagen hinaus, K01, K03 und K04 sind am Anschlag

**02 T01 und ↑DORT * △ machts + so /△ <<t> /* ¥ drei #1 + vier *
/¥ wIppbewE/*gungen.>**
und ↑DORT machts so <<t> drei vier wIppbewEgungen. >

t01-g * ra demonstriert Halten am Punkt /* *ra
demonstriert Wippen /*
t01-bl --> + blickt zu K01
--(bis Z.05)--->
k02-bl + blickt zu T01 ---------------------->
t01-bw ¥ geht leicht in die
Knie /¥
t01-ko △ rotiert mit dem Rumpf leicht nach rechts /△
comm K01–K04 führen den Wagen zurück


#1

03 T01 (0.5) #2 (0.2)
t01-bl ------------------------->
comm K01-K04 beugen und strecken rb halb

**04 T01 oder ¥ !EIN! /¥ vier△tel /△ (0.3) ¥ (0.7) <<pp> der bewEgung;
p>**
oder !EIN! viertel (1.0) <<pp> der bewEgung; p>

t01-bw ¥ neigt den Kopf kurz zur Seite /¥
¥ geht zwei Schritte
vorwärts in Richtung von K01-------------------------------->
t01-ko △ wechselt Standbein, rotiert Rumpf
etwas weiter nach rechts in Richtung K01 /△



#2

```
05   T01       (0.6)/¥ also=△+nich (.) *#3 nIcht !BAUN!/△ /*sen,
               (0.6) also=nich (.) nIcht !BAUN!sen,

     t01-g                             * rh verneint      /*
     t01-bl    ------------- + blickt zu K04 ---------------------------->>
     t01-bw    ---->/¥
     t01-ko                 △ rotiert nach links in Richtung von K03 und K04
               /△
```



#3

```
06   T01       <<h> nI*cht ¥ !BAUN!#4sen, >
               <<h> nIcht !BAUN!sen, >

     t01-g            * ra demonstriert Bouncen -------------------------->
     t01-bw               ¥ geht eineinhalb Schritte nach vorne in Richtung
               von K04 ------------------------------------------>
07   T01       (0.2) /¥ (0.5) sondern so wie △ Ich die bewEgungs/△ amplitude
               etwas KLEI/*ner.
               sondern so wie Ich die bewEgungsamplitude etwas KLEIner.

     t01-g     ------------------ /*
     t01-bw    -----/¥
     t01-ko                                 △ rotiert den Rumpf nach rechts
               zu K03 /△
```



#4

In diesem Exzerpt sind zwei prosodisch realisierte Cave-Cues enthalten: erstens in Z.05 und noch einmal mit der gleichen Prosodie wiederholt in Z.06, wo die Betonung auf dem Bouncen liegt, das gerade nicht durchgeführt werden soll, die Verneinung mit *nicht* ist im Verhältnis prosodisch weniger markant, was auch erklärt, dass die Anweisung wiederholt werden muss, da die Trainierenden eher in ein Bouncing (schnelleres, forciertes Wippen) gehen. Der Cave-Cue wird auch gestisch unterstützt durch eine ›verneinende‹ Geste (kurze schnelle Hin- und Herbewegung der Faust, kein erhobener Zeigefinger, siehe Abbildung 4).

In diesem Beispiel sind einige weitere typische prosodische Markierungen enthalten, speziell dass der Fokusakzent auf einem Körperteil oder auf dem Bewegungsverb liegt (z.B. Z.01, Z.06). Typisch ist auch das Modulieren von Lautstärke und Geschwindigkeit je nachdem, wie wichtig der Anweisungsaspekt ist (z.B. Z.04). Abschließend einige weitere allgemeine Anmerkungen:

– Die Tonhöhenbewegung signalisiert Abgeschlossenheit von Information oder projiziert, dass die Anleitung noch weitergeht: Stark fallende Intonation vermittelt eine vorläufige Zäsur im Bewegungsablauf.
– Tonhöhensprünge sind mit extra starken Betonungen und Dehnungen akkordiert.
– Dehnungen sowie Varianten in der Lautstärke sind vor allem für die oben genannten teil-ikonischen Gestaltungen relevant.
– Der Fokusakzent liegt bei Bewegungs-Cues praktisch immer auf dem Bewegungsfokus oder auf dem fokussierten Körperteil.

4.2.5 Instruktionsgestik

Unter ›Instruktionsgestik‹ sind im Kontext der vorliegenden Arbeit Gesten zu verstehen, die Anteile von Übungsausführungen vollständig oder partiell ikonisch

abbilden. Hauptsächlich tritt diese für die Instruktionssituation des Pilates typische Art der Gestik in den Teilkorpora 2b und 3 auf. In den meisten Fällen wird die Instruktionsgestik mit verbalen Anleitungen und anderen multimodalen Displays koordiniert. Dass Instruktionsgestik temporal und funktional von anderen Ressourcen losgelöst einen eigenen Cue etabliert, kommt ausschließlich in zumindest mehrere Sekunden dauernden ›stillen Phasen‹ vor. Situativ-sequenzielle Voraussetzung sind vor-etablierter Blickkontakt bzw. Sichtbarkeit und eine zentrale Körperausrichtung; handlungslogisch folgt eine Instruktionsgeste auf die Identifikation eines individualisierten Instruktionsbedarfs.

Laut Bateman et al. (2017: 242) ist Gestik im Gegensatz zur Verbalsprache synthetisch strukturiert, besteht also aus nicht grammatisch kombinierbaren Elementen. Auch Streeck (2016: 59) hält fest, dass beschreibende Gesten »*ad hoc*-Produkte« sind und Formanalysen nach den Maßstäben von sprachlichen Analysen nicht funktionieren; lediglich Konstruktionen und gestische Darstellungspraktiken sind in einer Sprach- bzw. Diskursgemeinschaft geteilt und somit beschreibbar. Nichtsdestoweniger gibt es zahlreiche Systematisierungs- und Vereinheitlichungsversuche hinsichtlich formaler und funktionaler Komponenten und Gesamtgestalten/Gesamtbedeutungen von Gesten (vgl. die grundlegenden Arbeiten von McNeill 1992 und Kendon 2004, Fricke 2007 und die HSK-Sammelbände zu »Body – language – communication«, Müller et al. 2013b sowie Müller et al. 2014).

Für den Zweck der vorliegenden Arbeit ist das formale System der Beschreibung von Gesten an die Kriterien der der ToGoG-Gruppe um Müller, Bressem und Ladewig angelehnt (zusammengefasst bei Müller et al. 2013a, Bressem 2013b, Bressem 2013a und Bressem und Müller 2014; vgl. Ladewig 2020 für eine umfassende Verbindung zwischen Multimodalität und kognitiver Grammatik). Die formale Beschreibung umfasst z.B. die Händigkeit, die Handform und die Handbewegung. Was die funktionale Beschreibung angeht, ist die Klassifikation von Ekman und Friesen (1969) in Embleme, Illustratoren (Batons, Ideographen, deiktische, spatiale, rhythmische Bewegungen, Kinetographen, Piktographen), Adaptoren, Regulatoren und Affekt-Darstellungen die am weitesten verbreitete. Im Repertoire deutscher Gesten (vgl. Bressem und Müller 2014) werden für die funktionale Beschreibung zum einen die illokutive Kraft (Assertiv, Direktiv, Expressiv, Kommissiv), zum anderen umschreibend die pragmatische Funktion zugeordnet (z.B. metakommunikative Funktionen, Markierung von Relevanz, Signalisieren eines Themenwechsels).

Nun zu den wichtigsten Ergebnissen zur Instruktionsgestik mit Beispielen. In den äußeren, formalen Eigenschaften orientiert sich die Ausführung an der Übungsbewegung, die repräsentiert werden soll, ohne sie hinsichtlich der Lage

relativ zur Körperposition und Bewegungsqualitäten gänzlich zu vollziehen. Beispielsweise wird die Geste häufig nur mit einem Arm durchgeführt, auch wenn es sich eigentlich um einen Bewegungsablauf mit beiden Armen handelt. Sichtbar wird die Teil-Ikonizität auch in Einheiten, in denen auf dem Reformer trainiert wird: Die Instruktionsgestik erfolgt im Stehen ohne die für die Übung notwendigen Geräteteile (z.B. die Schlaufen). In Beispiel 28 wird eine Bewegung der Beine mit den Armen angeleitet. Es sind in den Abbildungen jeweils zwei Kameraperspektiven zu sehen (von der Seite und von vorne).

Beispiel 28: Nicht-ikonische Instruktionsgestik (I10, 14:24.511–14:31.602)

```
01   T03        △SINGl/△ ↑lE:g #1 + STRE*tsch.=/*
                SINGl ↑lE:g STREtsch.=
     t03-g                              * bhs öffnet Arme nach vorne
                                               (Vorbereitung für 02)/*
     t03-bl                       + wendet Blick nach links zur Wand----->
     t03-ko     △ rotiert leicht nach links, wechselt Standbein /△
     comm       K01-K03 warten
02   T03        <<all> =EIn bein * strE+ckt #2 EIns > ↓BEU+GT.
                <<all> =EIn bein strEckt EIns > ↓BEUGT.
     t03-g                       *bha demonstriert Strecken und Beugen der
                Beine (linker Arm streckt nach vorne, rechter Arm
                angezogen)------------------------------------------------->
     t03-bl                           + blickt kurz zu K01
                                                         + blickt zu K02>
     comm       K01-K03 beginnen mit der Übung
```

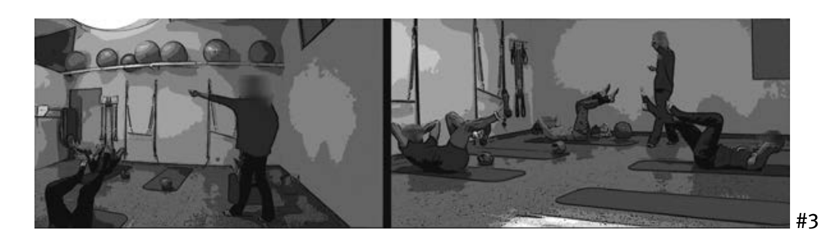


#1



#2

```
03   T03        AU:f △ + ¥ (-) * #3 EINS./*
                auf (-) EINS.
     t03-g                     * lh schnippt, rh bleibt angezogen /*
     t03-bl            + blickt zu K03 ---------------------(bis Z.05)--->
     t03-bw              ¥ macht einen Schritt nach vorne
     t03-ko          △ rotiert nach rechts, laterale Orientierung auf K03>
```



#3

```
04   T03         ¥ (0.2) △ (0.3) /△ /¥ *(0.3)/*
     t03-g       -------------------------* la zieht zurück /*
     t03-bw      ¥ macht einen Schritt zurück /¥
     t03-ko            △ rotiert nach links (zentrale Ausrichtung) /△
     comm        K01-K03 weiter asymmetrische Flexion und Extension der Beine
05   T03         <<h> + und schUl+tern * ¥ RUN#4ter/* > [Name K02]/¥ *,= /*
                 <<h> und schUltern RUNter > ((Name k02)),=
     t03-g                                 * bha linker Arm streckt, rechter
                 Arm beugt ------------------------------------------------>>
                                                                       *rh
                 schnippt                                                 /*
     t03-bl           + blickt kurz zu K02
                                 + blickt geradeaus ------------------------>
     t03-bw                             ¥ macht Schritt zur Seite  /¥
06   T03         =ZW+*△EI/*;/△
                 =ZWEI;
     t03-g       ------->
                     * rh schnippt /*
     t03-bl         + blickt zu K02 ---------------------------------------->>
     t03-ko           △ beugt sich nach vorne, wechselt Standbein /△
```



#4

In dieser kurzen Sequenz kommen mehrere Instruktionsgesten kurz hintereinander vor und gehen fließend ineinander über bzw. überschneiden sie sich sogar, da nicht alle beidhändig ausgeführt werden; sie sind auch nur teilweise koordiniert. Von Z.01 bis Z.02 wird eine teilikonische Instruktionsgeste ausgeführt, die das auch verbal ausgedrückte alternierende Strecken und Beugen der Beine nachvollzieht, indem die Arme asymmetrisch mit offenen Handflächen nach oben horizontal vor und zurück schieben (#2). Daraufhin bleibt der rechte Arm mit geballter Faust zurückgezogen, die Trainerin schnippt mit der rechten Hand bei weiterhin ausgestrecktem Arm, um den Bewegungshöhepunkt, die maximale Streckung bzw. Beugung der Beine, zu unterstreichen (#3). In Z.04 erfolgt in der kurzen verbalen Pause eine cuefähige Instruktionsgestik: Die Trainerin wechselt

noch einmal die Armstellung, indem sie den linken Arm zurückführt und den rechten Arm nach vorne streckt (#4). Dies ist eine unkommentierte teilikonische Wiederholung der in Z.01–02 mit einem verbalen Bewegungs-Cue angeleiteten Bewegung der Übung Single Leg Stretch. Angeregt wird damit die Fortsetzung der Übung, also dass die Trainierenden weiterhin die Beine abwechselnd beugen und strecken sollen. In dieser Hinsicht handelt es sich um einen Fortsetzungs-Cue. In Z.06 schnippt die Trainerin dann mit der Hand des nunmehr vollständig gestreckten rechten Arms.

Die Ausführung der Armbewegungen, die den Beinbewegungen nachempfunden sind, wird nicht durch die kurze individuelle Korrektur in Z.05 unterbrochen, die Trainerin hat zuvor in Z.03 ihre Körperorientierung und in Z.04 ihren Blick zunächst auf K03 und dann auf K02 ausgerichtet, ihren Körper vor der Korrektur aber leicht von K02 weggedreht, was durch die alternierende Vor- und Zurückbewegung ihrer Arme ausgelöst wird (der rechte Arm geht nach vorne, dadurch wendet sich der Rumpf leicht von K02 ab, #5). Während der Korrektur ist der Kopf bzw. das Blickverhalten jedoch auf K02 ausgerichtet und bleibt über das transkribierte Segment hinweg bei diesem Kunden (#6).

Inhaltlich-thematisch bezieht sich die Instruktionsgestik in den meisten Fällen auf bestimmte Bereiche der Übungen. Tabelle 13 bietet eine Übersicht, die in der Folge mit Abbildungen illustriert wird. Die meisten Typen stammen die Beispiele aus derselben Einheit I12, um zu vermitteln, dass das instruktionsgestische Handeln ein- und desselben Trainers innerhalb einer Stunde sehr vielfältig ist.

Tab. 13: Häufigste thematische Bezüge der Instruktionsgestik

Referenzpunkt der Instruktionsgestik	**Abbildung (Nachweis)**
Ausrichtung der Arme, Schulterblätter	#13.1 (I12, 22:21.241)
Heben und Senken der Arme (mit einem oder mit beiden Armen)	#13.2a (I12, 02:25.042) #13.2b (I12, 02:26.034)
Zusammenpressen der Beine (Hände fest geschlossen)	#13.3 (I12, 07:24.521)
Das Anspannen des Unterbauches	#13.4 (I12, 10:58.521)
Richtungen (oben/unten, vor/zurück, zur Seite/zur Mitte)	Beispiel 28, #2
Kreisbewegungen	#13.5 (I12, 17:35:610)
Muskelanspannung (Muskel-Cue)	#13.6 (I07, 32:35.422)
Die Position der Hände (z.B. auf der Rolle als imaginärer Gegenstand, hinter dem Kopf)	#13.7a (I12, 41:21.832) #13.7b (I12, 37:15.501)
Richtungswechsel (schnelles Wenden der Hand, oft mit ausgestrecktem Zeigefinger)	Keine Abbildung



#13.1





#13.2a



#13.2b



#13.3

Das Anspannen des Unterbauchs (#13.4) als Grundbedingung der meisten Übungen wird häufig mit einer beidhändigen Geste vollzogen, bei der die Hände vor dem Bauch gehalten und von der Körpermitte weg oder zu ihr hin geführt werden (in diesem Beispiel mit leicht gekrümmtem Zeigefinger zur Körpermitte hingeführt). Schwer auf Abbildungen darzustellen sind die Bewegungsart (z.B. federnde oder rollende Bewegungen) und die Bewegungsqualität (z.B. langsam, schnell, kraftvoll, vorsichtig).



#13.4



#13.5



#13.6





#13.7a



#13.7b

Die folgenden Ausführungen fassen formale und funktionale Merkmale zusammen.

Händigkeit: Hinsichtlich der Händigkeit werden am häufigsten beide Hände symmetrisch (bhs) verwendet, insbesondere wenn es sich um eine Bewegung handelt, die die Arme betrifft und am Gerät ausgeführt werden soll. Wenn die Instruktionsgeste asymmetrisch durchgeführt wird, hat dies oft keinen erkennbaren Grund, kann aber auch an zwei instruktionsspezifischen Aspekten liegen: erstens daran, dass die andere Hand für eine andere Instruktionsform gebraucht wird, etwa eine Berührung, oder zweitens daran, dass unterschiedliche Aspekte

der Bewegungsausführung getrennt dargestellt werden, beispielsweise der Ausführungsradius und die Bewegungsrichtung mit einem Arm und der Bewegungsrhythmus mit dem anderen.

Handform: Die Handform ist üblicherweise nahezu ikonisch, z.B. werden die Handgelenksstellung und die Fingerform verdeutlicht. Dies gilt natürlich nur für die Fälle, in denen sich die Instruktionsgestik auf das Körperhandeln der Arme und Hände bezieht. Wenn andere Körperteilbewegungen instruktionsgestisch hervorgehoben werden sollen, wird häufig eine Faust gebildet, wodurch die Aufmerksamkeit auf die Länge des Arms gelenkt wird, die oft für die Länge oder die gerade Ausrichtung eines anderen Körperteils wie der Wirbelsäule steht.

Handbewegung: In Bezug auf die Instruktionsgestik muss ›Handbewegung‹ verstanden werden als Bewegung des ganzen Armes, da selten nur die Hand bewegt wird. Dies ist dann der Fall, wenn tatsächlich ein Bewegungsaspekt, der die Hand betrifft, im Mittelpunkt steht (z.B. das Auflegen der Handrücken auf die Matte zum Zwecke der Dehnung). Auch die Ausprägung der Hand- bzw. Armbewegung ist abhängig von der gezeigten Bewegung. Meist handelt es sich um gerade oder kreisförmige Bewegungen, die nach oben und unten oder von der Körpermitte weg und wieder zurück ausgeführt werden, allgemein zwischen Approximation und Distanz alternierend, um die Annäherung oder Entfernung im Zusammenhang mit der im Pilates so zentralen Körpermitte zu zeigen. Zudem werden qualitative Bewegungsmerkmale (nach Wollny 2010: 23–25) abgebildet oder aus didaktischen Gründen abgewandelt. Beispielsweise wird das Bewegungstempo je nach Ziel der Instruktion in Echtzeit ausgeführt oder stark verlangsamt: Wenn das Bewegungstempo selbst die mit der Instruktion zu verändernde Ausführungsqualität ist, wird sie in Echtzeit ausgeführt; wenn stattdessen die Genauigkeit der Bewegung angepasst werden soll, bewusst verlangsamt. Auch der Bewegungsfluss, die Bewegungskraft und die Bewegungspräzision können instruktionsgestisch durch die Art der Handbewegung vermittelt werden.

Position der Hand im Gestenraum: Instruktionsgestik wird meist zentral vor dem Körper oder leicht seitlich ausgeführt, meist auf Brusthöhe, sodass sie zum einen gut sichtbar ist und zum anderen eine aufgerichtete Körperhaltung mit weiten Schlüsselbeinen und langem Nacken erlaubt. Auf diese Weise werden nebenbei auch wichtige visuelle, durch die Körperorientierung vollzogene Positions-Cues zur korrekten Pilates-Körperhaltung gegeben.

Funktionen: Nach der Klassifikation von Müller (2013a) bzw. Müller et al. (2013a) handelt es sich um modellierende Gesten (›Die Hände handeln‹), in der Klassifikation von Ekman und Friesen (1969) um Kinetographen in dem Sinne,

dass körperliche Aktivitäten nachgeahmt werden. In Anlehnung an die Funktionen, die von Belhiah (2013) genannt werden, handelt es sich entweder um eine Verstärkung der verbalen Erläuterung oder um eine Disambiguierung in dem Sinne, dass durch das partielle Vorzeigen einer Bewegung das Körperhandeln, das sich schwer beschreiben lässt, verdeutlicht wird.

Allerdings erklärt dies nicht, warum Instruktionsgestik auch bei fehlendem Blickkontakt durchgeführt wird und warum die Trainerinnen und Trainer sehr viele derartige Gesten ausführen, auch bei gut bekannten Übungen und wenn die Trainierenden keinerlei Instruktionsbedarf anzeigen. Es handelt sich offenbar um eine Basisaktivität ähnlich dem Herumgehen im Raum, also um eine Möglichkeit, die Präsenz im Raum und die Rolle als Anleitende/r zu unterstreichen. Die Trainerin bzw. der Trainer verhält sich so, dass potenziell jede/r Trainierende jederzeit aus dem körperlichen Verhalten zusätzliche visuelle Informationen heranziehen kann. Zudem ist die meiste Zeit zumindest aus den Augenwinkeln eine basale visuelle Wahrnehmung gegeben. Meines Erachtens erfüllt die Instruktionsgestik aber auch eine wichtige Funktion für die Trainerinnen und Trainer selbst: Durch das beständige zumindest partielle Mitbewegen bleiben sie im Fluss des Anleitens und in der spezifischen Übung und haben es leichter, ›kinästhetische Empathie‹ zu empfinden.

Zwischen Teilkorpus 2b und 3 gibt es hinsichtlich des Einsatzes von Instruktionsgestik nur geringfügige Unterschiede. Teilkorpus 2a enthält keine Instruktionsgestik, da es keine Trainer:innenpersönlichkeit gibt, die eine derartige begleitende Gestik ausführen könnte. Die Übungsdemonstration durch die Modelltrainierenden ist für sich der entscheidende Cue. Die einzige Ausnahme sind Adaptoren im Sinne von Selbstberührungen der trainierenden Modellpersonen. Selbstberührungen in dieser gestischen Funktion kommen ganz ähnlich wie in Abbildung #13.6 auch in den Ratgeberbüchern in Teilkorpus 1 vor, allerdings noch impliziter anleitend und immer durch den Text (z.B. die Bildbeschriftung) unterstützt.

Eine besonders wichtige Rolle im Instruktionsgeschehen nehmen neben der Instruktionsgestik Zeigegesten und rhythmisierende Gesten ein. Auch sie können grundsätzlich eigenständig Cues etablieren, sind aber meistens mit anderen Ressourcen koordiniert oder in Sequenzen integriert. Diese Art von Gesten werden in Abschnitt 5.3.2 genauer dargestellt.

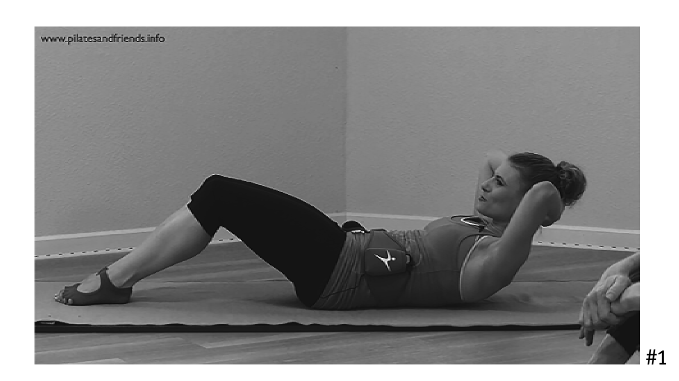
Die Koordination von Verbalsprache und Gestik impliziert auch einen Zusammenhang mit der Prosodie, die in den bisherigen Beispielen aus heuristischen Gründen vernachlässigt wurde. Mit Beispiel 29 soll auch diese Dreifachkoordination nachvollziehbar werden.

Beispiel 29: Instruktionsgestik + Verbalsprache (V06, 26:08.600–26.18.098)

```
01   TV01      schUltern=weg=von=der=+matte || ¥ das ist /¥ Irgendwann das
               #1 ¥+ ZIEL,=
               schUltern=weg=von=der=matte das ist Irgendwann das ZIEL,=

     comm      TV01 demonstriert (in Rückenlage), K01–K03 sehen zu (sitzend)
     tv01-bl                             + blickt geradeaus nicht zu K01-K03 --
               ----+ blickt zur Seite ----------------------------------->
     tv01-bw                                       ¥ nickt (zur Kamera?) /¥
                  ¥ wendet Oberkörper nach rechts (mit hinter dem Kopf
               verschränkten Armen = Ausgangsposition) ------------------>
     film      > Totale, Aufsicht, diagonal || Halbtotale, Augenhöhe frontal
02   TV01      =ihr drEht euch nach RE/¥CHTS, △
               =ihr drEht euch nach RECHTS

     tv01-bw   ---------------------- /¥
     tv01-ko                                      △ orientiert sich mittig zur
               Gruppe --------------------------------------------------->
```



#1

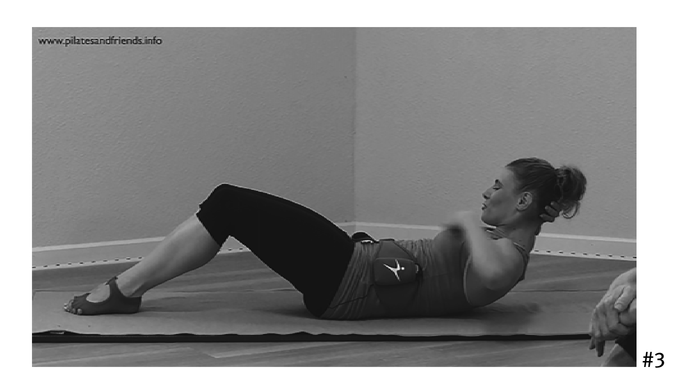
```
03   TV01      ihr *↓hAl+tet #2 eure GRO:#3e + pilAtes box/*; ¥ /¥
               ihr ↓hAltet eure GRO:ße pilAtes box;

     tv01-g        * lh zeichnet Rechteck über Bauch und Bruskorb /*
     tv01-bl             + blickt auf ihren Oberkörper
                                                    + blickt auf
     tv01-bw                                                      ¥ kehrt in
               Ausgangsposition der Übung zurück ------------------------>
04   TV01      ((lacht, 0.1)) ¥ ((lacht, 0.2)) /¥
                              ¥ dreht sich leicht nach rechts /¥
05   TV01      ¥ dreht euch + nach #4 LINKS,
               dreht euch nach LINKS,

     tv01-bl                + blickt nach links zur Gruppe
     tv01-bw   ¥ rotiert nach links ------------------------------------>>
```



#2



#3

Die Trainerin demonstriert gerade die Übung ›Criss Cross‹ in einer einfachen Variante. Im Zuge dessen hebt sie in Z.03 prosodisch und instruktionsgestisch hervor, dass die sogenannte ›große‹ Pilates-Box (bestehend fast aus dem gesamten Rumpf) unter Kontrolle gehalten werden soll. Die Instruktionsgeste ist hier eine Zeichnung der viereckigen Form der Box an ihrem eigenen Bauch als Modellkörper (siehe auch Abschnitt 5.2.2 für diese Art des Zeigens). Mit der Geste wird nicht nur die Aufmerksamkeit auf diesen Bereich gelenkt, sondern auch die Größe verdeutlicht – die ›kleine‹ Pilates-Box, das ›Powerhouse‹ bzw. die zentrale Bauchmuskulatur, steht viel öfter im Mittelpunkt der verbalen Anweisungen. Prosodisch wird die Geste von einer Längung bei (*GRO:ße*) und einem Tonhöhensprung nach unten gestützt. Es handelt sich also um einen koordiniert (verbalsprachlich, prosodisch und instruktionsgestisch) realisierten Muskel-Cue.

Auch die Mimik, die in der vorliegenden Arbeit aus methodischen Gründen keiner genaueren Analyse unterzogen wird, ist in vielen Fällen beteiligt (z.B. Weitung der Augen, um die Größe einer Bewegungsamplitude zu unterstreichen).

4.2.6 Berührungen

Berührungen sind eine zutiefst soziale Interaktionsressource, die besonders eng mit der Bildung von Vertrauen und Kooperation assoziiert ist (vgl. Linden 2015: 21; vgl. Cekaite und Mondada 2021 für einen linguistischen Forschungsüberblick). Die haptische Wahrnehmung (Berühren) und die taktile Wahrnehmung (Berührtwerden) sind grundsätzlich verschiedene Handlungstypen, die jedoch oft miteinander verschmelzen (vgl. Riedel 2017: 3). Taktiles Cueing ist laut Franklin (2016: 10) im Pilates eine besonders wichtige Form des Anleitens, der Informationstransfer geht vom Taktilen zum Kinästhetischen (z.B. indem von einer Berührung auf die richtige Körperposition geschlossen wird). Schindler (2017: 259–261) beschreibt anhand von Beispielen aus Kampfsportklassen, dass Berührungen insofern informativ sind, als ein berührender und ein berührter Körper Informationen austauschen (z.B. über notwendige Ausrichtungsänderungen) und das Anschlusshandeln an eine anleitende oder korrigierende Berührung angepasst wird. Auch nur das Beobachten einer Berührung anderer Trainierender in Kombination mit verbalen Erläuterungen wirkt instruktiv. Die Ausführungen von Schindler lassen sich gut auf Pilates übertragen: Berührungen der Kund:innen durch die Trainer:innen mit dem Zweck, eine Bewegungsausführung anzupassen, heißen in der Pilates-Fachsprache ›Hands-on‹.

Berührungen sind die einzige ›cuefähige‹ Einzelressource, die während anderer Instruktionshandlungen als Cue eingesetzt werden kann, also parallel zu und losgelöst von anderen Ressourcenbündeln, ohne dass eine Form von Koordination vorliegt. Becvar Weddle und Haollan (2010: 135) sowie Müller (2017) beschreiben dies als »Molding«, also eine Manipulation des Körpers einer instruierten Person durch Berührungen mit dem Ziel, die kinästhetische Wahrnehmung einer bestimmten Position oder eines Bewegungsablaufs anzuregen. Die Grundlagen der folgenden formalen und funktionalen Beschreibung sind übernommen von Poggi (2013), Hunter und Struve (1998), Roger et al. (2002) sowie Lynn (2014), für spezielle Pilates-relevante Funktionen wurden auch Franklin (2016: 12) und Höhmann-Kost (2018: 38) herangezogen.

Funktionen sind z.B. Assistieren, Prüfen, Sichern (bei gefährlichen Übungen) und das Herstellen von Rapport. Beispiel 30 veranschaulicht einen prototypischen Fall.

Beispiel 30: Berührung zur Positionsmanipulation (I04, 02:54.520–02:58.301)

```
01   T02       >+ und=auch=#1die=¥rIppen=/¥ sind=in=verbindung mit den HÜFT-
               knochen-
               und=auch=die=rIppen=sind=in=verbindung mit den HÜFTknochen-

     t02-bl    >+ blickt auf bf von K01 ---------------------bis Z.03)--->
```

```
     t02-bw                          ¥ hebt die Hände /¥
     comm      K01 und K02 warten
02   T02       gehen wir auch ∆ hIEr ʃ wieder /∆ in die !BEIN!bewegung.=
               gehen wir auch hIEr wieder in die !BEIN!bewegung.=

     t02-be                               ʃ bhs bf (Fußsohlen) (area) von K01->>
     t02-ko                        ∆ beugt sich weiter nach vorne /∆
     comm      K01 und K02 warten
03   T02       =mit ∆ der + AUS/∆#2atmung strecken;
               =mit der AUSatmung strecken;

     t02-bl    -----------+ blickt in Gesicht von K01-------------------->>
     t02-ko         ∆ hebt den Kopf, richtet sich leicht auf /∆
     comm      K01 beginnt mit der Extension bb
```


#1


#2

In Z.01 setzt die Trainerin während des verbalen indirekten Muskel-Cues zur Verbindung der Rippen mit den Hüftknochen durch Aktivierung bestimmer Bauchmuskeln dazu an, K01 zu berühren (#1), in Z.02 legt sie – parallel zum Bewegungs-Cue, dass die nächste Übung mit Beinbewegungen auszuführen ist –, beide Hände symmetrisch auf die Fußsohlen von K01 und übt leichten Druck auf

diese aus, sodass sich die Füße auf- und damit angemessen auf der Stange ausrichten (#2). Dabei kontrolliert T02 mit ihrem Blick die korrekte Ausrichtung, die sie mit ihrer Berührung eingeleitet hat, und nimmt daraufhin in Z.03 Blickkontakt zu K01 auf, der sich jedoch nicht unmittelbar auf die vollzogene Berührung und Positionierung bezieht. Die Berührung wird auch am Beginn des weiteren Verlaufs der Übung aufrechterhalten, bis sich die Trainerin der anderen Kundin zuwendet. Auch verbal wird die Berührung nicht thematisiert. Die Berührung vermittelt der Trainierenden also kinästhetische Informationen über die richtige Ausrichtung der Füße für die unmittelbar folgende Übung und auch für zukünftige Einheiten, dient aber primär bzw. zunächst dem praktischen Zweck, schnell und eindeutig, aber ohne verbalen Formulierungsaufwand einen Positions-Cue zu etablieren.

Die entsprechende Praktik im Pilates heißt nicht zufällig ›Hands-on‹ – Berührungen mit Cue-Funktion werden praktisch ausschließlich mit den Händen ausgeführt. Andere berührende Körperteile, üblicherweise aber in Kombination mit den Händen, sind die Unterarme, Oberarme und bei sehr intensiven Korrektursequenzen der Rumpf bzw. die Flanke. Nur in sehr seltenen Fällen kommt es zu Berührungen mit dem Fuß der Trainerin oder des Trainers, und hier hat dies meist stützende oder abgrenzende Funktion im Stand, das heißt, der Fuß der Trainerin bzw. des Trainers berührt den Fuß eines/einer Trainierenden und hilft dabei, die Balance zu halten oder die richtige Position einzunehmen (z.B. ein Stückchen nach vorne zu rutschen). Dies ist insofern nicht überraschend, als Kontakt mit den Füßen in der westlichen Kultur als unangenehm, unhygienisch und erniedrigend empfunden werden könnte. Auch hinsichtlich der berührten Körperteile gibt es Bereiche, deren Berührung vermieden wird, allerdings ist beispielsweise der Gluteus (der Gesäßmuskel) ein Ziel häufiger taktiler Korrekturen, auch das Becken wird meist beidhändig manipuliert. Hier wird jedoch mit entsprechend wenig Druck, also sehr vorsichtig manuell instruiert. Dies ist Teil eines zu Beginn der Beziehung ausgehandelten ›Vertrags‹ zwischen Trainer:in und Kund:in, dass Berührungen grundsätzlich erlaubt sind, aber professionell und nur so intensiv wie nötig durchgeführt werden.

Zur Art der Berührung: Meistens wird Druck auf bestimmte Körperregionen ausgeübt, was einer punktuellen Berührung entspricht. Wenn beide Hände auf eine Körperregion aufgelegt werden, kann auch von einer Berührung eines Areals gesprochen werden. Häufig ist das Abfahren einer Körperlinie, z.B. des Oberschenkels. Eine weitere im Pilates nicht unbekannte Form der Berührung ist der alternierende Typ, bei dem z.B. schnelle Wechsel von Druck und Entspannung durchgeführt werden, ähnlich einem mehrfachen Pressen. Dies wird besonders

häufig mit den Fingerspitzen ähnlich einem Klopfen durchgeführt und dient der Aufmerksamkeitslenkung, meist begleitet von sehr deutlichen verbalen Cues.

Um zur Eigenständigkeit von Berührungen als Cues zurückzukommen: Berührungen werden vor allem in drei Kontexten als eigenständiger Cue eingesetzt.

– *Manipulation einer Position*: Die Trainerin bzw. der Trainer übt mit der Berührung mehr oder weniger starken Druck aus, sodass die/der Trainierende ihr/sein körperliches Arrangement anpasst. Dies war in Beispiel 30 der Fall und kann auch so weit gehen, dass die/der Trainer:in fast das ganze Körpergewicht der berührten Person bewegt. Berührungshandlungen dieser Art können verhältnismäßig lange dauern, andererseits auch nur mit einem kurzen Antippen realisiert werden.
– *Fokussierung der Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Körperregion*: Mit einer Berührung zeigt die/der Trainer:in an, dass sie/er an dieser Stelle eine Verhaltensänderung (z.B. hinsichtlich der Position oder der Intensität) aufseiten der berührten Person anfordert.
– *Unterstützung bei der Übungsausführung*: Mit etwas längeren Berührungen über einen Anteil der Übung hinweg wird die Ausführung durch die Trainierenden oft nicht nur gelenkt, sondern auch unterstützt.

In Teilkorpus 1 treten wie oben angedeutet nur vereinzelt Beispiele auf, die Selbstberührungen enthalten, aber keine eigentlichen Cues sind. In Teilkorpus 2a (den buchbegleitenden DVDs) wird in V05 eine Trainingssituation simuliert, in der die eingesetzten Berührungen alle bisher genannten Funktionen von Berührungen übernehmen (vor allem das Assistieren), gleichzeitig aber eine spezielle Art von visuellem Cue sind, der sich auch an das Publikum zu Hause richtet. In Abbildung 3 ist diese Art des Berührungshandelns als Cue zu sehen.

In erster Linie wird hier die Trainierende (das Modell) mit der Berührung bzw. dem Hands-on in der korrekten Ausrichtung unterstützt: Mit einer asymmetrischen Berührung von Ellbogen bzw. Knie wird die Position der Modelltrainierenden stabilisiert. Gleichzeitig wird jedoch für die Rezipient:innen sichtbar, worauf bei der Ausrichtung besonders Wert zu legen ist: ›So musst du dich ausrichten‹. Abgesehen davon gibt es in den Instruktionsvideos aus Teilkorpus 2a lediglich Selbstberührungen einzelner Trainierender, mit denen der Fokus beim Zusehen auf bestimmte Körperregionen gelenkt wird, meistens der Bauch/das Powerhouse oder die Rippen, um auf das richtige Atmen aufmerksam zu lachen. In Teilkorpus 2b finden sich Berührungen der Trainer:innen in ganz ähnlichen Funktionen wie jenen, die in der Folge für Teilkorpus 3 beschrieben werden, allerdings sehr stark abhängig von den einzelnen Trainerinnen und Trainern und davon, ob sie mitturnen.



Abb. 3: Berührungen in V05 (19:40.12)

Berührungen stellen in mehreren Koordinations- und Sequenzmustern eine zentrale multimodale Ressource dar, meines Erachtens eine wesentlich bedeutsamere oder zumindest für die Pilates-Praxis wichtigere als die Gestik im Allgemeinen und die Instruktionsgestik im Besonderen. Dies wird in weiteren Beispielen sichtbar sein.

Ähnlich wie bei der Gestik wird auch hier erst im zweiten Schritt auf den Zusammenhang mit der Prosodie eingegangen. Diese Mehrfach-Koordination kann inhaltlich bzw. funktional aufeinander abgestimmt sein oder nur zeitlich koordiniert, funktional aber verschieden bzw. in unterschiedlichen Partizipationsframeworks gleichzeitig ausgeführt. In diesem Abschnitt beziehe ich mich nur auf den ersten Fall. Beispiel 31 zeigt die Koordination von Verbalsprache, Prosodie und Berührung in repräsentativer Weise.

Beispiel 31: Berührung + Verbalsprache + Prosodie (I01, 09:38.432–09:47.287)

```
01  T01     >+↑spÜ::r ¥ die region zwischen #1 deine SCHUL/¥terblät∫ter;
            ↑spÜ::r die region zwischen deine SCHULterblätter;

    t01-bl  >+ blickt zu K02
    t01-be                                                 ∫ bha
            Rücken und Brust von K02 (punkt) -------------------------------->
    t01-bw             ¥ geht auf K02 zu                 /¥
    comm    K01 bis K06 stehen leicht gebeugt, rollen Brustwirbelsäule ein
02  T01     lass + das BRUSTbein #2 nach △k02 Oben streben;/△
            lass das BRUSTbein nach Oben streben;

    t01-bl        + blickt auf Hals von K02 -------------------------------->
    t01-be  ----------------------------------------------------------------->
    k02-bw                              △k02 richtet sich auf/△
```


#1


#2

```
03  T01      und deine schUlter+blätter /ʃ nach △ UNTEN.#3
             und deine schUlterblätter nach UNTEN.

    t01-bl   ------------------+ blickt zu K06------------------------------->>
    t01-be   ------------------------- /ʃ
    t01-ko                                     △ rotiert nach rechts
             (Raummitte)------------------------------------------------------>>
```


#3

Im Laufe von Z.01 bewegt sich die Trainerin auf K02 zu und hebt bereits die Hände, um eine Berührungshandlung vorzubereiten. Die in der 2. Person Singular formulierte imperativische Anweisung richtet sich jedoch an die gesamte Gruppe, es handelt sich nur auf körperlicher Ebene um ein Eintreten in eine fokussierte Interaktion mit einem einzelnen Trainierenden. K02 bekommt in Z.02 dann den entsprechenden taktilen Cue, die Trainerin berührt mit der linken Hand einen Punkt zwischen den Schulterblättern, mit der rechten Hand das Brustbein und übt sanften Druck aus, der für K02 ein Hinweis dafür ist, wo und wie weit er sich aufrichten soll. Mit der verbalen Anweisung wird also die ganze Gruppe aufgefordert, der zeitgleiche taktile Cue unterstützt nur K02, doch indirekt sind derartige korrigierende Berührungen auch für die anderen Trainierenden visuelle Hinweise, sofern der Berührungsakt beobachtet wird. K02 wird durch die haptische Manipulation durch T01 auch zu einem Ausführungsvorbild, zur Repräsentation der angestrebten Positionierung von Schulterblättern und Brustbein. Prosodisch wird der Körperteil (Brustbein bzw. Schulterblätter) sowie der Kontrast zwischen ›oben‹ und ›unten‹ hervorgehoben.

Die Zusammenhänge mit den verschiedenen Cue-Typen sind eindeutig:

- *Assistieren*: Unterstützende Berührungen gehen oft mit begleitenden verbalen Positions-Cues einher. Auf diese Weise werden einzelne Trainierende auf die Ausführung vorbereitet oder während der Ausführung unterstützt oder es wird ihnen dabei geholfen, eine Übungsposition zu lösen. In letzterem Fall ist das Assistieren mit einer Berührung oft auch ein indirekter Muskel-Cue.
- *Prüfen (Information wahrnehmen)*: Diese sehr wichtige Funktion bezieht sich darauf, dass die Trainerin bzw. der Trainer durch die Berührung Informationen über aktuelle relevante körperliche Zustände der Trainierenden erhält,

etwa ob die richtige Muskelanspannung besteht. Darauf bauen die weiteren verbalen Anweisungen auf.

- *Information geben*: Insbesondere mit dem bereits beschriebenen ›Klopfen‹ werden Muskel-Cues durchgeführt. Dies kann auch mit der Funktion ›Aktivieren‹ umschrieben werden: Indem ein bestimmter Körperpunkt berührt wird, werden die Trainierenden dazu angeregt, in diesem Bereich eine Veränderung ihrer Anspannung oder ihrer Ausrichtung vorzunehmen.
- *Sicherheit*: Dem Sichern dienen Berührungen selten, nur vereinzelt bei sehr schwierigen Übungen. Die wenigen damit koordinierten verbalen Cues sind Halte- oder Muskel-Cues.
- *Beziehung herstellen*: Länger andauernde Berührungen, die beim Hineinkommen in eine tiefere Dehnung oder Entspannung helfen und somit verstärkte individuelle Zuwendung bedeuten, werden häufig mit einem abschließenden sanften Streichen oder einem Extra-Druckausüben abgeschlossen. Es gibt jedoch auch Berührungen, die einzig und allein sozial sind, beispielsweise am Anfang eine Berührung am Arm zur Begrüßung.

Bisher war der Fokus der Ausführungen die intrapersonale Koordination, also wie Berührungen von den Trainerinnen und Trainern mit anderen Ausdrucksressourcen abgestimmt werden. Jemanden zu berühren schließt jedoch auch immer das Berührtwerden ein, haptische und taktile Wahrnehmung finden in einer Berührungshandlung gleichzeitig statt. Die Konsequenzen daraus werden in einem Millisekundenbereich gezogen – Anpassungen von z.B. Muskelspannung auf Berührtenseite oder Druckausübung auf Berührendenseite. In manchen Situationen sind Berührungen der zentrale Locus der gemeinsamen Ausrichtung auf das Pilates-Instruktionshandeln. Daher wird hier noch einmal auf bereits diskutierte Beispiele unter dem Blickwinkel interpersonaler Koordination eingegangen.

Die wesentlichen Funktionen des Berührens in interpersonaler Hinsicht sind die gemeinsame Erarbeitung von korrekter Lokomotion und räumlicher Neu-Ausrichtung. Auch in den Beispielen 30 und 31 waren beide Funktionen enthalten. In Beispiel 30 ist die interpersonale Koordination darin zu suchen, dass T04 die Füße der Kundin auf der Fußstange besser ausrichtet, die Kundin aber entsprechend nachgibt und die Bewegung, die von der Berührung mittels Druck nahegelegt wird, nachvollzieht. In Beispiel 31 hingegen vermittelt T01 mit der Berührung eine spezifische körperliche Information, auf die K02 in angemessener Weise reagiert. Dies wird jedoch nur daran sichtbar, dass T01 sich von ihm ohne explizite Bewertung abwendet und sich wieder der ganzen Gruppe zuwendet.

Taktile Rückmeldungen bleiben wie in Beispiel 30 häufig unkommentiert, können aber auch genauso gut Ausgangspunkt für längere Korrektursequenzen sein (siehe Abschnitt 6.3).

4.2.7 ›Flow-Ressourcen‹: Blick + Lokomotion + Proxemik

Während der Analysearbeit hat sich erwiesen, dass sich die temporale Ordnung des Blickverhaltens stark von den Mustern der intrapersonalen Ressourcenkoordination unterscheidet und eher im Rahmen von Sequenzanalysen einen abgrenzbaren funktionalen Zusammenhang herstellt. Trotzdem spielt sie auch im Rahmen der intra- und interpersonalen Koordination eine zentrale Rolle. Ähnliches gilt für die Lokomotion und die Körperorientierung. Diese Ressourcen können daher als ›Flow-Ressourcen‹ bzw. ›Ressourcen im Flow‹ gelten: Es handelt sich um ein permanentes Hintergrund-Verhalten ähnlich wie die allgemeine körperliche Anwesenheit als Voraussetzung für alles Instruktionshandeln. Somit befinden sich diese Ressourcen im Instruktionsverhalten ständig im Übergang zwischen intra- und interpersonaler Koordination sowie zwischen Koordination und Sequenzialität.

Goodwin (1981: viii) hat als einer der Ersten eine Konvention für die linguistische Transkription von Blickverhalten eingeführt. Poggi (2013: 638) schlägt als formale Beschreibungselemente unter anderem die Bewegungen der Augenbrauen und die Dauer der Augenbewegungen vor. Für die vorliegende Arbeit wird zu einer einfacheren deskriptiven Beschreibung gegriffen (siehe Zusammenfassung der Transkriptionskonventionen unter 8.1). Die wichtigsten Funktionen der Ressource Blick sind nach Kidwell (2013; 2014) ganz allgemein die Graduierung des Involviertseins in der Konversation und der Aufmerksamkeit (›*mutual engagement*‹, vgl. Kidwell 2013: 103), das Steuern des Blickes der Adressatin/des Adressaten (z.B. zur Turn-Organisation) und rezipient:innenseitig das Anzeigen der Empfänglichkeit (vgl. auch Schönherr 1997: 42–44, die darauf hinweist, dass Blicke meist mehrere Funktionen gleichzeitig erfüllen).

Nach Goodwin (1994) wird durch Blickverhalten ein geteiltes perzeptuelles Feld geschaffen, in dem Praktiken des Hervorhebens von nicht aus dem Alltag bekannten Auffälligkeiten, Mustern oder Klassifikationen vollzogen werden. Insofern sind Blicke eigenständige multimodale Displays und potenziell ›cuefähig‹, wenn sie in der Interaktion als professionelle Handlungshinweise auf die Übungsausführung interpretierbar sind. Es gibt einige Beispiele in Teilkorpus 2 und 3, die diesem Kriterium entsprechen. Dabei sind jedoch zwei Fälle zu unter-

scheiden: Erstens dient das Blickverhalten der visuellen Aufnahme des Übungsgeschehens, zweitens kann ein Blick vereinzelt einen trainer:innenseitigen Cue realisieren, insbesondere einen Cave-Cue: Auf subtile Art und Weise provoziert ein kurzer Blickrichtungswechsel eine unmittelbare Reaktion bei einer instruierten Person, typischerweise eine Selbstkorrektur. Letzteres kommt im Material selten und eher in Teilkorpus 2b vor.

Das Blickverhalten der Trainer:innen ist ganz essenziell für die Gestaltung von Instruktionen: Es löst weitere Cues aus, insbesondere Cave-Cues. Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass es für Instruktionen und Demonstrationen äußerst wichtig ist, dass Blickkontakt zwischen Lehrenden und Lernenden besteht. Keevallik (2013a: 363) stellt für ihr Korpus (Tanzinstruktionen) etwas anderes fest, und auch im Korpus der vorliegenden Arbeit ist für die direkte Interaktion beobachtbar, dass Blickkontakt in vielen Situationen – z.B. bei Übungen in Bauchlage und beim Trainieren auf dem Gerät – erst durch das körperliche Verhalten der Trainerin bzw. des Trainers wie z.B. durch ein Herantreten hergestellt werden muss. Nur in bestimmten Übungsphasen besteht der Blickkontakt über einen längeren Zeitraum, etwa wenn alle Anwesenden im Kreis stehen.

Hinsichtlich der verschiedenen Formen von Blickveränderung lassen sich die folgenden Fälle unterscheiden.

- *Trainer:innenseitige Aufforderung zur Herstellung von Blickkontakt*: Trainerinnen und Trainer können die Trainierenden explizit dazu auffordern, herzusehen, etwa zur Einleitung einer Demonstrationssequenz.
- *Trainer:innenseitige Veränderung des Blicks*: Standardmäßig schweift der Blick der Trainerin bzw. des Trainers während der Übungsausführung beständig zwischen den Trainierenden.
- *Trainer:innenseitig individueller Blick*: Häufig sind kurze Fixierungen einzelner Trainierender während des Blickschweifens. Damit wird hauptsächlich das Ausführungshandeln überprüft.
- *Trainer:innenseitiges Aufnehmen von Blickkontakt*: Es kann beim Blickschweifen zufällig zu Blickkontakt kommen, aber er kann auch bewusst hergestellt werden.
- *Trainer:innenseitiges Wegblicken 1*: Die Trainerin bzw. der Trainer fokussiert oft kurzzeitig Objekte im Raum. Dieses Blickverhalten hat andere Funktionen als interpersonalen Kontakt, z.B. die Unterstützung von Denkprozessen (wie was als Nächstes kommt).
- *Trainer:innenseitiges Wegblicken 2*: Während einer Einzelkorrektur oder allgemein der Zuwendung zu einer einzelnen trainierenden Person muss nicht ständig Blickkontakt gehalten werden, im Gegenteil ist es üblich, dass die

Trainerin bzw. der Trainer gleichzeitig die Ausführung der anderen Trainierenden mit dem schweifenden Blick überwacht.
- *Trainer:innenseitig unbestimmter Blick*: Manchmal schweift der Blick der Trainerinnen und Trainer während der Übungsausführung auch völlig ab (z.B. aus dem Fenster schauen).
- *Kund:innenseitig vergewissernder Blick*: Bei Unsicherheit, wie die Übung auszuführen ist, suchen die Kundinnen und Kunden oft Bestätigung, indem sie zu den Trainer:innen oder zu anderen Kund:innen blicken. Dies ist besonders häufig in Geräteeinheiten.
- *Kund:innenseitig fragender Blick*: Bei Schwierigkeiten wird durch das Blickverhalten auch Hilfe bei der Trainerin bzw. beim Trainer gesucht und eine individuelle Zuwendung angefordert.
- *Kund:innenseitig allgemeine Aufmerksamkeit signalisierender und das Kommende erwartender Blick*: In Übergangsphasen (oft in Kombination mit trainer:innenseitigem Wegblicken) ist das Anblicken der Trainerin bzw. des Trainers klassisches Back-channel-Behavior, Bereitschaft signalisierend. Allerdings kann im Allgemeinen nur bedingt die Graduierung des Engagements (nach Ehlich und Rehbein 1982: 67–69) als Funktion des Blickverhaltens angenommen werden, da keinerlei Blickkontakt nicht ungewöhnlich ist, was sich aus den oben genannten situativen Bedingungen der Einheiten ergibt.

In der Folge wird auf ein Beispiel zurückgegriffen, das bereits in einem anderen Kontext besprochen wurde: Beispiel 28. Die Trainerin fokussiert in diesen wenigen Sekunden alle Trainierenden zumindest einmal, hat aber zwischenzeitlich eine relativ neutrale Blickausrichtung. Sie nimmt auch bei Nicht-Fokussierung einzelner Personen aus den Augenwinkeln zumindest die grundsätzlichen Aktivitäten der Gruppe (Ausführung ja/nein) wahr. In Z.05 sieht man sehr genau, wie eine entsprechende Fokussierung des Blicks (hier auf K02) eine sehr schnelle verbale Einzelkorrektur anstößt. T03 unterbricht hier nur kurz verbal das kollektive Instruktionsgeschehen, um K02 auf einen häufigen Fehler aufmerksam zu machen, ohne dass sich dies auf die Rhythmisierung des Streckens und Beugens mit dem Fingerschnippen für die gesamte Gruppe auswirkt.

Drei eng miteinander verwandte Ausdrucksressourcen, die auch deutliche Beziehungen zum Blickverhalten aufweisen, sind erstens die Lokomotion (Bewegung im Raum), zweitens die Körperpositur (»eine von Beteiligten eingenommene Körperhaltung, die meist funktional auf den jeweiligen Handlungszusammenhang ausgerichtet ist«, Putzier 2016a: 305) und drittens die Proxemik (Zu-

und Abwendung, Distanzregulierung, axiale Orientierung, Kopf- und Rumpforientierung, vgl. Sager 2000: 544).

In seinem System zur Beschreibung der Körperorientierung unterscheidet Sager (2000: 550) zunächst »axiale Partner« (Gesprächspartner, die aufeinander orientiert sind), »nichtaxiale Partner« (aktuell keine Zuwendung) und »periphere Partner oder Zuhörer« (Sager 2000: 551). Kopf- und Rumpforientierung können sehr fein unterschieden werden. Ausgangspunkt der Bestimmung ist der »Displayzirkel«, damit meint er den »gedachten Kreis, an dessen Peripherie sich die Gesprächspartner während des Gesprächs bewegen« (Sager 2000: 552). Ein jüngeres und sehr differenziertes Modell stammt von Schöps (2012), die Körperbewegung und Körperhaltung in ein gemeinsames Framework integriert. Differenzierungskriterien sind die Dimensionen statisch/dynamisch, konventionalisiert/nicht konventionalisiert, semantisiert/nicht semantisiert, kodiert/nicht kodiert.

Die wichtigste Funktion der Körperhaltung ist die Festlegung eines ›frames of engagement‹ (Kidwell 2013: 103). Bei Kendon (1990) betrifft die F-Formation die Positionierung des Körpers gegenüber dem eines anderen Interaktionsteilnehmers (Kidwell 2013: 102). Dabei sind vor allem die Ausrichtungen der Körperteile Kopf, Rumpf und Beine relevant, wobei die Position der Füße bzw. die Beine in Kombination mit der Hüftstellung die Hauptorientierung darstellen (Kidwell 2013: 103). Allgemeine Funktion ist die Signalisierung interpersoneller Einstellungen hinsichtlich Affiliation (Balance zwischen Nähe und Distanz) und Dominanz (vgl. Hagemann 2014: 1314, Wegner 1985: 179). Das Nähe-Distanz-Verhalten im Sinne körperlicher Ausrichtungen im Raum wird sehr stark von den sozialen Beziehungen zwischen den Partizipant:innen beeinflusst (vgl. Hagemann 2014: 1313). Formal können verschiedene Distanzzonen unterschieden werden (Intimdistanz, persönliche Distanz, soziale Distanz, öffentliche Distanz, vgl. Sager 2000: 565).

In der Pilates-Instruktion, allgemein in sozialer Distanz stattfindend, kommt es im Rahmen von Berührungen zu einer Unterschreitung der bei individuellen Korrekturen eingenommenen persönlichen Distanz zur Intimdistanz. Wie angesprochen ist dies nur möglich, da eine Beziehung des Vertrauens zwischen Trainer:in und Kund:in aufgebaut wird: einerseits generell bei der Aufnahme der gemeinsamen Körperarbeit (noch in der ersten Einheit), andererseits manchmal auch während der Einheiten bei einer einzelnen Berührungshandlung. Gründe dafür können sein, dass ein besonders empfindlicher Körperteil berührt wird, eine großflächige und intensivere Berührung mit höherem Druck durchgeführt wird oder dass die Trainerin/der Trainer sich dafür entschuldigt, kalte Hände zu haben. In der Mehrzahl der Fälle wird jedoch kein explizites Einverständnis eingeholt.

Die Lokomotion ist prinzipiell ›cuefähig‹, vor allem mithilfe der Demonstration durch eigenes Körperhandeln (siehe Abschnitt 6.2.3), aber auch durch Annäherungsverhalten und verkörperte Atmungs-Cues, etwa durch eigenes modellhaftes Atmen. Mit ›Annäherungsverhalten‹ ist hier das sehr spezifische Gehverhalten der Trainerinnen und Trainer in Pilates-Interaktionen gemeint: Während der Trainingseinheit bewegen sich die meisten Trainer:innen mehrfach durch den gesamten Übungsraum. In einigen Fällen ist dies ein eigenständiger Cue, wie Beispiel 32 zeigt. Auch das Blickverhalten ist hier in das Anleitungshandeln intensiv eingebunden.

Beispiel 32: Annäherungsverhalten (Pilates-Gehen) (I01, 37:41.101–37:59.005)

```
01   T01       #1 >+(1.5) ¥ (1.2) + #2 (3.1)
     t01-bl       >+ blickt zu K06 + blickt zu K05 -->
     t01-bw               ¥ steigt mit lf über die Rolle und geht auf K06
               zu, an K06 vorbei zu K05 ------------------------------------>
     comm      K01-K06 liegen ruhig auf der Rolle
02   T01       + GUAT. #3 (--)
               GUAT. (--)
     t01-bl    + blickt zu K04 ------------------------------------------------>
     t01-bw    ---- geht weiter an K04 vorbei ---------------------------------->
03   T01       + dann blEIbts * bi+tte #4 amal in neuTRALpositiOn,
               dann blEIbts bitte amal in neuTRALpositiOn,

     t01-g                    * bhs demonstrieren Bleiben (Halteposition)-->
     t01-bl    + blickt peripher zu K03
                                  + blickt zu K02
     t01-bw    ---- geht weiter an K03 vorbei ---------------------------------->
04   T01       (1.2) + * #5 (1.2)
     t01-g     --------* bhs sinken leicht -------------------------------->
     t01-bl          + Blick zu K01 -------------------------------------------->
     t01-bw    --- geht an K02 vorbei zu K01 ---------------------------------->
05   T01       jetzt lEnkts eure AUfmerksamkeit in den bereich
               ↑SCHUL△tergürtel, /¥
     t01-g     ------------------------------------------------------------->
     t01-bl    ------------------------------------------------------------>>
     t01-bw    ---- tritt nahe an K01 heran und bleibt dort stehen -------/¥
     t01-ko          △ beugt sich leicht nach vorne über K01-------------->>
06   T01       (0.5) #6 /*
     t01-g     -------- /*
```


#1


#2


#3


#4


#5


#6

Während die verbalen Instruktionen von vielen ›Pausen‹ unterbrochen werden, bewegt sich die Trainerin kreisförmig durch den halben Übungsraum, wobei sie immer wieder einzelne Trainierende mit dem Blick fixiert und die Körperorientierung zentral oder leicht lateral, jedenfalls aber einzelnen Personen zugewandt anpasst. Obwohl sich die Trainierenden gerade in einer Phase des tieferen ›Spürens‹ der statischen Position befinden, macht die Bewegung der Trainerin durch

den Raum einen Unterschied. Das Gehen hat drei Funktionen, zwei davon vollziehen Anleitungen, also Cues: Die erste, keinen Cue darstellende Funktion ist die Annäherung zur besseren Wahrnehmung der einzelnen Trainierenden und ihres Zustandes, was der Trainerin die Einschätzung ermöglicht, wo taktiler Korrekturbedarf besteht und welche verbalen Anweisungen eingebracht werden könnten. Zweitens wird indirekt mit der Annäherung dazu aufgefordert, die eigene Ausführung der Übung zu kontrollieren. Drittens drängt die körperliche Präsenz und Annäherung dazu, die Übungsausführung nicht zu unterbrechen, weiterzumachen, die Trainerin bzw. den Trainer als anleitende Autorität weiterhin zu respektieren. Wenn eine Trainerin bzw. ein Trainer die Körperorientierung auf eine Einzelperson ausrichtet und beginnt, auf diese Person zuzugehen, wirkt dies wie ein Cave-Cue: ›Etwas, was du machst, ist korrekturbedürftig‹. Wenn die trainierende Person den korrekturbedürftigen Aspekt selbst erkennt, erfolgt eine entsprechende Anpassung, sonst wird die Annäherung durch die Trainerin bzw. den Trainer fortgesetzt.

Sehr ähnliche Muster finden sich bei einzelnen Trainerinnen und Trainern in Teilkorpus 2b, insbesondere bei jenen, die nur in vereinzelten Demonstrationssequenzen auf der Matte mitturnen.

In Hinblick auf die ›verkörperten Atmungs-Cues‹ gibt es in den DVD-Instruktionsvideos (Teilkorpus 2a) einige interessante Sonderfälle: Bei V01 und insbesondere in V02 wird der Atmungs-Cue durch das nicht hörbare Vor-Atmen des Modells und Detailaufnahmen des Gesichts vorgenommen (24:45, stark 25:30), also sehr indirekt und nur mit visuellen Mitteln; verbale begleitende Instruktionen der Off-Sprecherin leiten zwar zusätzlich oft explizit zum Ein- und Ausatmen in der Übungs-Echtzeit an, aber das Atmungs-Handeln der Modelltrainierenden findet auch unabhängig davon statt. Im Instruktionsvideo V04f (z.B. 17:10–17:14) wiederum ist es die extradiegetische, nicht in das Trainingsgeschehen körperlich eingebundene Sprecherin, die hörbar ein- und ausatmet. Die Ratgeberbücher enthalten kommunikationstypgemäß derartige Cues nur in Form von verbalen Anleitungen und Abbildungen.

4.2.8 Objekthandeln

Die offensichtlichste Form der interpersonalen Koordination betrifft die aufeinander abgestimmte Manipulation von Übungsobjekten. Dabei sind folgende Handlungsarten am häufigsten:

– *Ein Übungsgerät geben und nehmen*: Wenn mit Kleingeräten (z.B. Ball, Rolle, Ring) gearbeitet wird, ist ein Teil des ›Objektmanagements‹ die Aufgabe der

Trainerin bzw. des Trainers. Um Zeit zu sparen, geht sie/er durch den Raum und nimmt einer/einem Trainierenden nach der/dem anderen das Kleingerät ab. Oft geschieht dies nebenbei, während weitere verbale Instruktionen (Feedback zur vorhergehenden Übung oder Vorbereitung auf die nächste) gegeben werden. Dies wird anhand von Beispiel 33 näher diskutiert. In Teilkorpus 2b werden Umbauphasen teilweise herausgeschnitten oder ausschließlich von den Trainierenden selbst durchgeführt.

– *Gemeinsam ein Übungsgerät für die weitere Verwendung herrichten/umbauen*: Manchmal wird der Umbau in einer Umbausequenz organisiert, ab und zu aber auch mit verbalen Anweisungen sehr punktuell vollzogen. Hier allerdings ist die Abgrenzung zu Sequenzen schwierig, da keine Vorbereitungshandlung wirklich von zwei Personen gleichzeitig ausgeführt werden kann; sonst käme man einander eher in die Quere (zwei Personen können beispielsweise nicht gleichzeitig eine Feder ein- oder aushängen). Überlappendes Objekthandeln ist insofern keine interpersonale Koordination, sondern ein körperliches Missverständnis, das oft in die Retraktion der Kundin bzw. des Kunden mündet, da die Letztverantwortung für das kompetente Objekthandeln (z.B. die Einstellung des Reformers) den Trainer:innen zugesprochen wird.

Zur Rückgabe von kleinen Übungsgeräten passt das Beispiel 33, in dem das koordinierte Objekthandeln einerseits nahezu nebenbei abläuft, andererseits den Instruktionsverlauf beeinflusst. Der Übersichtlichkeit halber enthält das Transkript nur die Ebenen Lokomotion, Körperpositur und Objekthandeln.

Beispiel 33: Koordiniertes Objekthandeln (I06, 18:07.702–18:20.735)

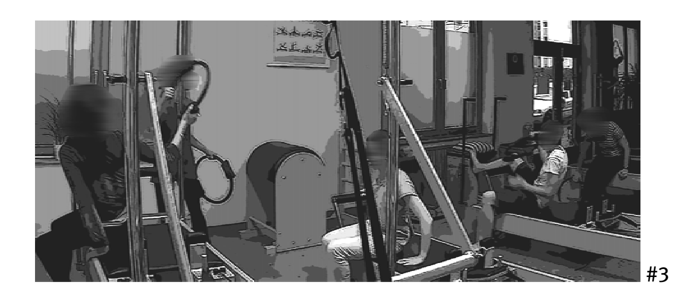
```
01 T03     >¥ und dann schwIngst die bEIne ¥ RUN¥ter?
   comm    >K01-K04 rollen auf dem Reformer mit dem Magic Circle auf
   t03-bw  >¥ geht an K03 vorbei in Richtung von K02------------------------>
   k01-bw                              ¥ schwingt bb zur Seite ------------>
   k04-bw                                   ¥ schwingt bb zur Seite ------->
02         (0.6) ¥ △ (0.2)/△ ¥ (0.8)
   k01-bw  ----------------------------------------------------------------->
   k04-bw  ----------------------------------------------------------------->
   k03-bw        ¥ schwingt bb zur Seite, streckt ra zu T03 ---------------->
   t03-ko          △ wendet sich K02 zu /△
   t03-bw                    ¥ streckt la aus, fasst nach Circle von K02 --->
03 T03     △ dürfts ¥ mir /△ die ¥ rin#1/¥ge geben,=
   t03-ko  △ wendet sich K01 zu /△
   t03-bw         ¥ geht zu K01 -------------------------------------------->
   t03-bw                        ¥ greift Circle von K02 /¥
   comm    K01-K04 stehen auf
04 T03     =machts ¥ amal ¥ a #2 rolldown /¥ aus △ dem stehen #3 /¥ bit/△te,
   t03-bw          ¥ nimmt Circle von K01 /¥
   k04-bw                 ¥ legt Circle auf den Boden            /¥
   t03-ko                                        △ wendet sich von K01 ab /△
   comm    K01, K02, K04 stehen, K02 setzt auf dem Reformer
```



#1



#2



#3

```
05 T03      ¥ um euch wieder (0.7) be¥WEGlich/¥ zu ¥ #4 ma/¥chen,
   t03-bw                          ¥ nimmt Circle von K03 /¥
   t03-bw   ¥ geht an K02 vorbei zu K04 ------------------------------------->
   k03-bw                                          ¥ steht auf /¥
   comm     K01, K02 und K04 positionieren sich für Roll down
06 T03      ¥ (1.5)
   t03-bw   ¥ geht zu K04 und beugt sich hinunter --------------------------->
   comm     K01-K04 bereiten sich auf Roll down vor ------------------------>>
07 T03      fü¥ße UN/¥ter △ euch,/△
   t03-bw   --¥ hebt Circle von K04 auf /¥
   t03-ko                   △ dreht sich um und geht in Richtung von K02 --->>
08 T03      EIN¥atmen,
   k04-bw      ¥ streckt sich --------------------------------------------->>
```


#4

Hier passiert multimodal sehr viel, der Fokus liegt bei der Rückgabe und Übernahme der Ringe (›Magic Circles‹) nach einer Reihe von mehreren Übungen, bei denen dieses Kleingerät im Einsatz war. Während T03 die Ringe von K01 bis K04 nach und nach einsammelt (Z.03–07), stockt sie (Z.05) in der verbalen Anleitung eines ›Roll downs‹, das nicht nur der Auflockerung, sondern auch der Überbrückung der Phase des Einsammelns dient: Im Anschluss an das Exzerpt bringt die Trainerin die Ringe zurück zur Aufhängung, wo die Geräte aufbewahrt werden. Mit dem Einsammeln der Ringe beginnt T03 bei K02, weil diese gerade zufällig in deren Nähe steht. Die Rückgabe beginnt schon vor der verbalen Ankündigung in Z.02, K02 schließt bereits aus der körperlichen Annäherung von T03 und dem Ausstrecken der Hand, dass sie ihr den Ring abnehmen wird. Danach nimmt T03 den Ring direkt von K01 in Empfang, ohne sich mit ihr via Blickkontakt abstimmen zu müssen (Z.04). Noch in derselben Bewegung dreht sie sich um und geht zurück durch den Übungsraum. Schnell und reibungslos ohne explizite Koordination erfolgt auch die Übergabe von K03 (Z.05).

K04 hingegen hat bereits den Ring auf den Boden gestellt (Z.04). Sie ist in der Reihe der Geräte die Letzte und wartet nicht darauf, dass ihr der Ring abgenommen wird, um ein ›Roll down‹ machen zu können. Es hat jedoch für das Einsammeln von T03 keine Bedeutung und keine interaktionale Relevanz, dass sie sich kurz bücken muss, um den letzten Ring aufzunehmen (Z.06–07). Eine längere Pause in diesem Kontext ist besser aus der Distanz des Hingehens zu erklären, das Aufnehmen selbst ist genauso schnell wie bei der direkten Übergabe von den Trainierenden. Diese interpersonale bzw. interkorporale Abstimmung beim gemeinsamen Objekthandeln läuft hier also völlig unmarkiert und selbstverständlich. Es genügt die Annäherung von T03 in Kombination mit dem Ausstrecken des Arms, um den exakten Zeitpunkt der Übernahme des Kleingeräts zu akkordieren.

In den aufgezeichneten Einheiten von Teilkorpus 2b kommt nichts Vergleichbares vor. Wenn Kleingeräte nicht mehr benötigt werden, werden sie zur Seite gelegt oder während einer herausgeschnittenen Übergangsphase ›off-camera‹ entfernt. Bei Teilkorpus 2a gibt es keine Übungen mit Geräten. Auch in Teilkorpus 3 werden Kleingeräte nicht immer auf die beschriebene Weise zurückgegeben, insbesondere bei den Rollen, während Bälle und der Magic Circle eher wieder eingesammelt werden, vermutlich aus praktischen Gründen: Bälle könnten wegrollen, kleine Objekte liegen bei folgenden Übungen im Weg, zudem muss das Studio für den nächsten Kurs aufgeräumt sein.

4.3 Sequenzielle Ordnungen

Wie bereits anhand der bisher beschriebenen Ressourcenbündel ersichtlich geworden ist, lässt sich interaktionales Geschehen anhand seiner Verankerung in der Zeit beschreiben. In diesem Abschnitt wird ein Blick auf die Mesoebene geworfen. Die Fokussierungen gehen auf den Forschungsüberblick von Deppermann und Günthner (2015a) zurück, die Retrospektion/Projektion in der Turn-Konstruktion, Fragen der Sequenzialität und Simultaneität in Zusammenhang mit Multimodalität als Analyseschwerpunkte hervorheben. In diesem Abschnitt geht es also um ausgewählte allgemeine sequenzielle Ordnungen von Cues und multimodalen Ressourcen (4.3.1 und 4.3.2) bzw. um Instruktionscluster, die als häufig wiederkehrende ›Bausteine‹ angesehen werden können (4.3.3). Angelehnt ist die Art der Darstellung an die Form der Repräsentation von Instruktionssequenzen, die u.a. De Stefani und Gazin (2014) und Deppermann (2018a) einsetzen. Allerdings wird jeweils der instruktive Kern unmittelbar mit dem multimodalen Ressourceneinsatz verknüpft.

4.3.1 Fokusressourcen

Im Instruktionsgeschehen kann je nach Cue, je nach Handlung eine andere Ressource im Vordergrund stehen, in der Folge als ›Fokusressource‹ bezeichnet. Andere Ressourcen haben dann stützende Funktion, was sie nicht abwertet, das heißt: Aus gesprächslinguistischer Sicht ist vorrangig die Koordination interessant, aus dem Instruktionshandeln heraus wird aber die Aufmerksamkeitsökonomie zu einem wichtigen Faktor. In diesem Abschnitt geht es also um die Frage: Auf welcher Ressource liegt der Instruktionsfokus hinsichtlich der Entscheidungen der Trainer:innen, einen bestimmten Übungsaspekt zu veranschaulichen, und was führt jeweils den aktuellen Cue aus?

In Teilkorpus 1 ist die Text-Bild-Relation die Fokusressource: Wie bereits dargelegt, können die Übungen ad hoc weder ohne Abbildungen noch ohne schriftsprachliche Ausführungen umgesetzt werden, außer es bestehen bereits umfangreiche Vorkenntnisse im Pilates. In den Teilkorpora 2 und 3 können grundsätzlich alle Ressourcen zumindest kurzzeitig zu Fokusressourcen werden, aber für manche Ressourcen lässt sich dies häufiger beobachten, vor allem für Verbalsprache und Berührungen. Aus den bisherigen Beispielen und Ausführungen ist auch hervorgegangen, dass Berührungen und Blick teils unabhängig voneinander sind, teils aber eng aufeinander bezogen bzw. genau koordiniert werden.

Zu gegenseitigen Hemmungen lassen sich bereits aus den Merkmalen der Ressourcen bestimmte Aussagen ableiten, die nach den Analysen jedoch etwas zu verfeinern sind: Der Einsatz einer beidhändigen Berührung schließt die Gestik nur insofern aus, als nicht gleichzeitig Instruktionsgestik und eine taktile Anleitung gegeben werden kann. Allerdings sind Berührungen in vielen Fällen als Zeigegesten zu verstehen (siehe Abschnitt 5.2.2). Außerdem kann auch mit einer Hand eine anleitende Geste ausgeführt und mit der anderen eine Berührungshandlung durchgeführt werden.

Welcher Cue-Typ wird mit welcher Ressourcenkombination oder Einzelressource vorrangig ausgeführt? Gibt es auch Negativ-Beziehungen, also Ressourcen, die nicht in der Lage sind, bestimmte Cues auszuführen? Ergebnisse dazu werden in Tabelle 14 zusammengefasst. Die Angaben beziehen sich nur auf die Teilkorpora 2 und 3. In der Spalte ›Negativbeziehung‹ werden Ressourcen genannt, die nicht in der Lage sind, bestimmte Cues zu vollziehen.

Tab. 14: Beziehungen zwischen Ressourcen und Cues

Cue-Typ	Ressourcen(-bündel)	Negativbeziehung
Bewegungs-Cue	1) Verbalsprache 2) Berührung 3) Verbalsprache + Gestik 4) Lokomotion + Verbalsprache (Demonstration) 5) Verbalsprache + Berührung 6) Lokomotion (Demonstration)	Körperorientierung Blick
Positions-Cue	1) Verbalsprache 2) Berührung 3) Verbalsprache + Berührung 4) Verbalsprache + Gestik 5) Lokomotion + Verbalsprache	Blick Körperorientierung
Atmungs-Cue	1) Verbalsprache 2) Lokomotion (eigenes Atmungshandeln)	Blick, Berührung Körperorientierung

Cue-Typ	Ressourcen(-bündel)	Negativbeziehung
Muskel-Cue	1) Berührung + Verbalsprache 2) Verbalsprache 3) Berührung 4) Lokomotion (eigenes Atmungshandeln) + Verbalsprache 5) Lokomotion (eigenes Atmungshandeln)	Blick Körperorientierung
Objekt-Cue	1) Verbalsprache 2) Lokomotion 3) Berührung (positionierend) 4) Blick	Körperorientierung
Mini-Bewegungs-Cue	siehe Bewegungs-Cue	
Cave-Cue	1) Verbalsprache (insbesondere Prosodie) 2) Verbalsprache + Gestik + Blick (auch Mimik) 3) Blick + Verbalsprache 4) Berührung + Verbalsprache 5) Körperorientierung	–
Wahrnehmungs-/ Spür-Cue	1) Verbalsprache + Berührung 2) Verbalsprache 3) Berührung 4) Lokomotion	Blick Körperorientierung
Imaginations-Cue	1) Verbalsprache 2) Verbalsprache + Gestik 3) Verbalsprache + Lokomotion	Berührung Blick Körperorientierung
Fortsetzungs-Cue	1) Verbalsprache 2) Verbalsprache + Gestik 3) Berührung 4) Lokomotion (insbesondere in den Videos) 5) Blick	Körperorientierung

Berührung und Verbalsprache sind somit die ›stärksten‹ Ressourcen, Blick und Körperorientierung die ›schwächsten‹ in dem Sinne, wie sehr diese Ressourcen an den verschiedenen Mustern der intra- und interpersonalen Koordination beteiligt sind.

4.3.2 Pilates-typische Sequenzen

In Abschnitt 4.3.1 wurden die syntaktischen Anleitungsformen im Zusammenhang mit Cues weitgehend ohne ihre Verbindungen zur multimodalen Ebene diskutiert. Keevallik (2018: 7–8) stellt jedoch im Kontext des Entwurfs einer ›syntactic-bodily gestalt‹ fest, dass die Wahl einer grammatischen Kategorie wie z.B. eines Imperativs oder eines Deiktikons aus der physischen Kopräsenz der Partizipierenden, ihrem körperlichen Arrangement und der Organisation der materiellen Umwelt entstehen. Sie zeigt anhand von Pilates-Beispielen, wie eng die Bewegungen der Lernenden und die Instruktionen zeitlich aufeinander bezogen sind.

Um diesen Grundgedanken für die vorliegende Arbeit zu vertiefen, wird anstelle mehrerer kürzerer Beispiele ein etwa eineinhalbminütiger Ausschnitt aus der Einheit I11 verwendet, in dem sowohl alle Sequenztypen als auch die verschiedenen Instruktionsphasen enthalten sind, auch um zu vermitteln, wie dicht das Pilates-Anleitungsgeschehen ist. Es handelt sich um eine abgeschlossene Übung: ›Scissors‹. Zunächst wird die grobe Struktur des Exzerpts dargestellt – wie viele Intonationsphrasen bzw. stille Phasen enthalten sind, wie sie thematisch gegliedert werden können und was aus multimodaler Sicht geschieht. Abbildungen finden sich an verschiedenen anderen Stellen (bei Beispiel 35 und in Kapitel 6 bei Beispiel 50).

Beispiel 34: Beispiel für Sequenzen und Phasen (I11, 15:05.451–16:33.209)

Zeilen	Geschehen	Multimodal
01–13	**Phase 1: Basisanleitung**	
01–04	Kollektive Anleitung	Instruktionsgestik Körperorientierung auf K02
05–06	Kollektive Anleitung	Assistierende Berührung von K02
07–14	Einzelkorrektur K02 – verbal kollektiv-individuell	Assistierende Berührung von K02
14–18	**Phase 2: Festigung (Wiederholung)**	
14–18	Kollektive Anleitung mit Verfeinerungen der Instruktion	Parallel fortgesetzte assistierende Berührung von K02
14–18	Andere Seite, Korrektur v. K02	
19–31	**Phase 3: Korrekturen**	
19	Fortsetzung, Neuorientierung	Blickschweifen
20–23	Korrektur K01	Verbal, instruktionsgestisch Basis-Sequenz 1

Zeilen	Geschehen	Multimodal
24-25	Korrektur K02	Instruktionsgestisch
25–29	Korrektur K05	Instruktionsgestisch Basis-Sequenz 2
30–31	Kontrolle	Blick
32–35	**Phase 4: Variante**	
32–34	Vorstellung der Variante	Instruktionsgestisch, orientiert auf K03
35–36	Wiederholung der Instruktion	Neuorientierung zu K05
37–43	**Phase 5: Korrekturen und Erinnerungen**	
37–39	Korrektur K05	Assistierende Berührung
40–41	Verfeinerung Instruktion	Neuorientierung auf K01 Basis-Sequenz 2
42–44	Korrektur K01	
44-46	**Phase 6: Letzte Wiederholung**	
44-45	Ankündigung	Instruktionsgestisch
46	Beobachtung	Blick
47–48	**Phase 7: Übungsabschluss, Ablegen**	
47–48	Aufforderung zum Abschluss	Instruktionsgestisch
48	Ablegen	Starkes Erleichterungsdisplay der Gruppe (Seufzen von K01, K05; Rest schnell in Ruheposition)

In der Tabelle wurden einige Abschnitte als ›Basis-Sequenzen‹ bezeichnet. Es handelt sich dabei um die wichtigsten Sequenzmuster, die im Folgenden mit einem detaillierteren Auszug beschrieben werden. Ihr gemeinsamer Nenner ist die Steuerung der Trainierenden. In Teilkorpus 1 erfolgt diese Steuerung aus sequenzieller Sicht einzig und allein durch die Abfolge der verbalen Anleitungsschritte und der damit mehr oder weniger koordinierten Abbildungen. Bei Teilkorpus 2 begegnen wir wieder der üblichen Trennung zwischen den buchbegleitenden DVDs und den Instruktionsvideos der Online-Plattform: Während Letztere im Grunde ähnliche Sequenzmuster aufweisen wie jene, die in der Folge für Teilkorpus 3 diskutiert werden (wenn auch mit leichten Abwandlungen, die gesondert zu diskutieren sind), ähneln die DVDs in dieser Hinsicht stärker den Ratgeberbüchern: Cue folgt auf Cue folgt auf Cue.

Aus Gründen des Umfangs kann an dieser Stelle nur die erste Basis-Sequenz mit einem ausführlichen Transkript belegt werden, die andere (Korrektur) wird in Kapitel 6 ausführlich anhand von Beispielen diskutiert. Ausgehend von Beispiel 34 werden zudem eine ›Basis-Sequenz 0‹ und eine ›Basis-Sequenz X‹ postuliert, die jeweils Varianten von Basis-Sequenz 1 darstellen.

Basis-Sequenz 1: Der *Normalfall*

In der ersten Basis-Sequenz spiegelt sich die prototypische Instruktionslogik der Initiierung – Ausführung – Evaluation wider, eine Abfolge, die in Abschnitt 3.2.2 aus der Forschungsliteratur übernommen wurde. Allerdings ergibt sich aus der Analyse des Materials der vorliegenden Arbeit eine entscheidende Anpassung: Der Zwischenschritt der Kontrolle ist konzeptuell zwar in den zitierten Modellen nicht ausgeschlossen oder als Voraussetzung für die Bewertung implizit natürlich enthalten, aber aus meiner Sicht ist dies ein so kritischer und zentraler Punkt in dieser Basis-Sequenz, dass er als eigenständiger Schritt angeführt werden sollte. Abbildung 4 zeigt diese Abfolge.

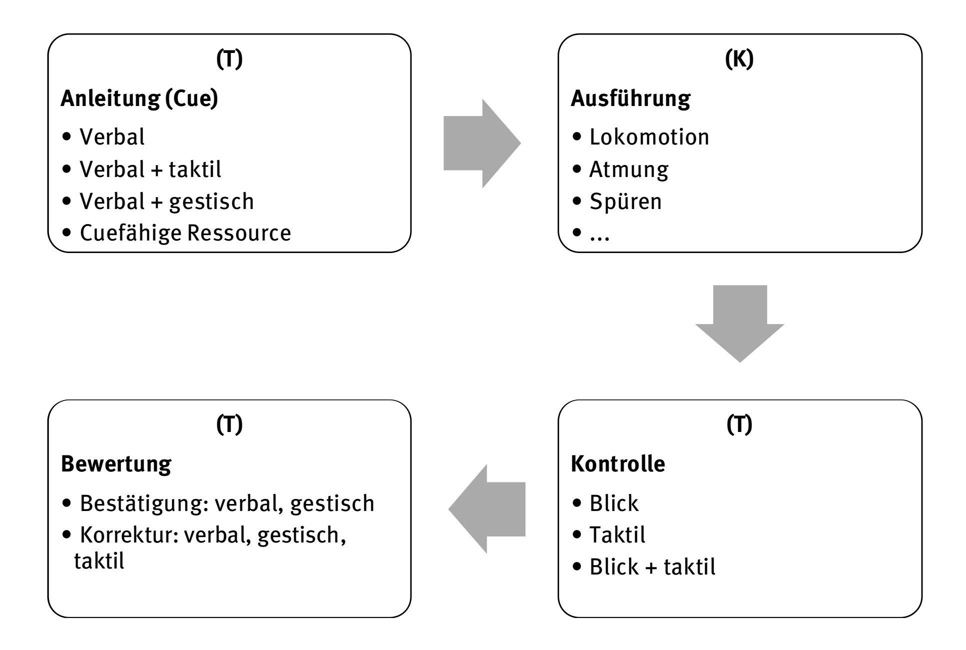


Abb. 4: Cue-Ausführung-Kontrolle-Bewertung (Basis-Sequenz 1)

Bevor die Basis-Sequenz mit einem Beispiel veranschaulicht wird, werden die einzelnen Schritte kurz erläutert.

Anleitung (Cue): In den bisherigen Ausführungen wurden die syntaktische Gestaltung, die ›Cuefähigkeit‹ einzelner Ressourcen, die intrapersonale multimodale Koordination und andere Aspekte des Anleitungshandelns bereits sehr ausführlich diskutiert.

Ausführung: Die Ausführung ist die Reaktion der Trainierenden auf den Cue, meist in Form einer Lokomotion, aber grundsätzlich auch mit anderen Formen

durchführbar. Je nach Cue kann dies beispielsweise ein starkes Aus- oder Einatmen sein, die Muskelanspannung oder Muskelentspannung und auch nur ein Hineinspüren, also alles von völliger äußerer Ruhe über eine kleine, kaum wahrnehmbare Bewegung bis hin zu einer Ganzkörperbewegung oder einer Bewegung mit dem Reformer bis zum Anschlag bzw. zur maximalen Federspannung, und dies in verschiedenen Positionen (Rückenlage, Stand, Kniestand, Vierfüßlerstand, Bauchlage, Seitlage) unter Beteiligung unterschiedlicher Körperteile und in verschiedensten Bewegungsqualitäten. In den Instruktionsvideos nehmen die Modelltrainierenden hier die Position der Zuseher:innen zu Hause ein, sind sozusagen Stellvertreter-Ausführende, die nicht nur Als-ob-Handlungen leisten, sondern körperlich vollständig involviert sind, darüber hinaus auch so positioniert, dass für das Publikum hinsichtlich der Gesamtheit des Trainierendenensembles der bestmögliche Überblick über die Bewegungsausführung möglich ist.

Kontrolle: Die wichtigste Ressource der Trainer:innen zur Ausführungskontrolle ist der weiter oben bereits beschriebene professionelle Blick, eine Flow-Ressource, die eigentlich bereits mit Beginn der Initiierung einsetzt, aber erst in diesem Schritt interaktionale Relevanzen im Sinne von Folgehandlungen entfaltet. Weniger omnipräsent, aber immer noch eine häufig herangezogene Informationsquelle sind Berührungen in der Funktion der Wahrnehmung des körperlichen Zustandes einzelner Kund:innen. Die Instruktionsvideos unterscheiden sich hier jedoch relativ stark von den videographierten Trainingseinheiten, indem Berührungen eigentlich nur in der Funktion des Assistierens und Informationgebens eingesetzt werden. Auch hinsichtlich Blickverhalten und Körperorientierung sind die Trainer:innen nicht zu hundert Prozent auf die Teilnehmer:innen fokussiert.

Bewertung: Die Bewertung kann in Form einer verbalen oder verkörperten Korrektur, einer Bestätigung oder einer impliziten Bestätigung durch Fortsetzung der Instruktion erfolgen. Verbal eindeutige Bestätigungen wie Lob (z.B. *sehr schön*, *sehr gut*) oder Bejahungen sind offensichtlich, im Verhältnis zur impliziten Form jedoch weniger häufig. Auch mit der Herstellung von Blickkontakt und einem Kopfnicken kann eine solche Bewertung vollzogen werden. Die Bestätigung kann jedoch auch durch eine Nachfrage erfolgen, beispielsweise eine scherzhafte Erkundigung, ob alles in Ordnung ist (*tUtto BE:NE?* mit entsprechendem kreisenden Blick in die Runde, I13, 14:55–14:57).

Mit Beispiel 35 wird diese Basis-Sequenz anhand eines Ausschnitts aus dem oben angeführten längeren Auszug veranschaulicht.

Beispiel 35: Basis-Sequenz 1 im Basis-Beispiel (I11, 15:29.112–15:33.987)

```
01     T04        >+>△ ¥ (0.6) /¥ (0.5)
       t04-bl     >+ blickt zu K01 -----------------------------(bis Z.05)--->
       t04-bw          ¥ tritt an K01 heran /¥
       t04-ko       >△ zentral zu K01 orientiert ----------------------------->
02     T04        ge¥NAU;*
                  geNAU;

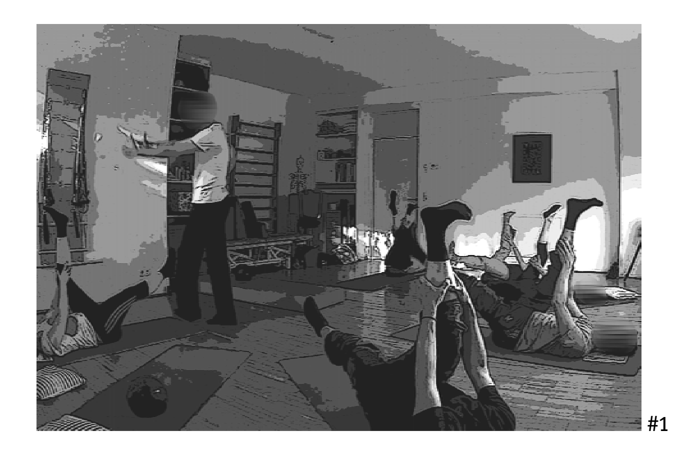
       t04-g               * bas demonstrieren gehobene Arme ------------------>
       t04-bw       ¥ geht noch weiter auf sie zu -------------->
03     T04        nach #1 ¥ !OBEN! streben mit den /* hÄnden. (-)
                  nach !OBEN! streben mit den hÄnden. (-)

       t04-g      --------------------------- /*
       t04-bw     ---- geht rechts an ihr vorbei ---------------------------->
04     T04        <<p> so a bIssl /¥ rich△tung > (.) /△ mhm.
                  <<p> so a bIssl richtung > (.) mhm.

       t04-bw     ----------------/¥
       t04-ko                             △ beugt sich seitlich über K01 /△
       comm
05     T04        (0.4) △ (0.2) /△ ¥ (0.3) /¥ ¥ (0.3) /△ + (0.3) + ¥ (0.5)
       t04-g            △ beugt sich tiefer über K01  /△
       t04-bl                                               + blickt zur
                  Raummitte -------------------------------------------+
                  blickt zu K02 –-------------------------------(bis Z.08)--->
       t04-bw                        ¥ hebt ba (Ansatz zu Berührungshandlung) –
                  senkt ba nach 0.2 wieder --------/¥
                                                ¥ entfernt sich rückwärts von
                  K01 und macht einen Schritt zur Seite
                                                                     ¥ geht in
                  die Raummitte ------------------------------------------>
       t04-ko           △ rotiert nach links /△        △ orientiert sich
                  schnell zur Raummitte und dann zu K02 /△
06     T04        no /¥ ET*was mEhr,/*
       t04-g               * rh zeigt auf K02 /*
       t04-bw     --/¥ (bleibt stehen)
07     K02        hm:::
08     T04        + (0.3) ¥ (1.3)
       t04-bl     + blickt zu K03
       t04-bw             ¥ geht weiter an K03 vorbei ---------------------->>
```

Der eigentlichen Sequenz geht das kollektive Instruktionsverhalten voran, T04 nähert sich daraufhin K01. Zunächst bewertet T04 ihre Ausführung positiv (Z.02), danach wird K01 in Z.03–04 mit einer Einzelkorrektur verbal auf die Feinheiten des Bewegungshandelns der Arme aufmerksam gemacht (Sequenzschritt ›Anleitung‹). T04 setzt in Z.04 bereits mit der Körperorientierung (Vornüberbeugen) zu einer taktilen Korrektur an. Doch die Selbstkorrektur von K01 (Sequenzschritt ›Ausführung‹), die T04 mit dem Blick kontrolliert (Sequenzschritt ›Kontrolle‹) führt zu einem Abbruch dieser Korrekturhandlung und zu einer neuerlichen kurzen, aber vollständigen Bewertung (Sequenzschritt ›Bewertung‹), die von T04 nicht nur mit *mhm* realisiert wird, sondern auch körperlich mit dem Rückzugsverhalten (Aufrichten, Abwenden), das K01 verdeutlicht, dass keine weitere Korrektur notwendig ist. Es folgt eine sehr ähnliche Sequenz mit K02 (Z.04–Z.08), in der T04 die Ausführung von K02 mit einem Blick kontrolliert und eine ebenso

kurze verbale Anweisung gibt, aber sich nicht weiter für eine taktile Korrektur annähert, da K02 mit einer Bestätigung zu verstehen gibt, dass er die Anweisung umsetzt.



#1

Basis-Sequenzen 0 und X: Flow und Nicht-Ausführung

Auch eine ›Basis-Sequenz 0‹ ließe sich formulieren: Sie besteht nur aus den ersten beiden Schritten, Initiierung und Ausführung, wobei die Initiierung mit den besprochenen cuefähigen Ressourcen und Ressourcenbündeln realisiert werden kann und die Ausführung körperlich ist. Es ist keineswegs selten, dass sich Anleitung an Anleitung reiht und über einen längeren Zeitraum keinerlei diese Abfolge unterbrechende Aktivität stattfindet – dies kommt insbesondere bei größeren Gruppen vor. Beispielsweise gibt es in I03 einen insgesamt beinahe acht Minuten dauernden Abschnitt (43:18–51:16), in dem die Trainerin T01 zwar intensiv gestisch und verbal anleitet und mit Blicken die Ausführung kontrolliert (gewissermaßen im ›Flow‹ agiert), aber keinerlei kollektive oder individuelle Bewertungen abgibt und auch keine Berührungshandlungen setzt.

Doch was geschieht, wenn an der zweiten Stelle keine Ausführung steht? Ich nenne dies hier ›Basis-Sequenz X‹. Prinzipiell ist dies in einer Pilates-Instruktionssituation ein markierter Fall, wenn auch kein ungewöhnlicher. Prinzipiell hat jede Person, die eine auf Körperhandeln bezogene Instruktion erhält, die Möglichkeit, diese auszuführen oder nicht auszuführen. In einer Pilates-Instruktionssituation ist die unmittelbare Ausführung einer Anweisung der zu erwartende Normalfall. Wenn dies nicht eintritt, muss der Grund dafür interaktiv ausgehandelt werden. Die Nicht-Ausführung kann schlichtes Innehalten sein, oft kombiniert mit einem Blick zur/zum Trainer:in oder zu anderen Kund:innen. Das Nicht-

Weitermachen kann aber auch in einer verbalen Intervention bestehen, etwa in einer Nachfrage oder einem Kommentar. Nicht-Ausführung betrifft in der Regel nur einzelne Trainierende oder einen kleinen Teil der Gruppe, nur in stark markierten Einzelfällen hält die gesamte Gruppe inne, was zu umfangreichen Aushandlungen führt. Geht es nur um eine Person, wählt diese die verbale Intervention, um auf das Ausführungsproblem aufmerksam zu machen, wenn der Blick der Trainerin bzw. des Trainers gerade von der nicht-ausführenden Person abgewandt ist.

Im Beispiel 34, Z. 35–40 ist eine nicht vollständige Sequenz der Nicht-Ausführung enthalten: Die Sequenz beginnt wieder mit dem typischen Blick- und Annäherungsverhalten an K05, das eine Korrektur einleitet. Es folgt eine instruktionsgestisch unterstützte Korrektur betreffend die vollständige, von K05 nicht vollzogene Streckung des Knies. K05 ändert an der Streckung des Knies wenig und kommentiert dies mit einem verbalen Nicht-Können-Display (*GEHT grad net*, Sequenzschritt ›Nicht-Ausführung‹). Nach einer Nachfrage von T04 wegen akustischen Nicht-Verstehens wiederholt K05 ihr Problem, woraufhin T04 mit Lachen und einer humorvollen Bemerkung reagiert (*GEHT nicht WILL nicht?*), außerdem mit neuerlicher Annäherung. In diesem Fall kommt es zu Adaption, indem T04 in der Folge eine Variante anleitet.

In Teilkorpus 1, den Ratgeberbüchern, gibt es wie erwartet keinerlei derartige Rückmeldeaktivität, ebenso wenig wie in den begleitenden DVDs. In den Instruktionsvideos der Online-Plattform ist außer bei V07 zwar das körperliche Verhalten der Modelltrainierenden interaktional relevant, indem es die Instruktionshandlungen der Trainerinnen und Trainer beeinflusst und auch entsprechende Korrekturen wie in der direkten Interaktion hervorruft, aber es steht im funktional völlig anderen Zusammenhang der Inszenierung von authentischem Pilates-Unterricht für nicht anwesende ›Interaktant:innen‹. Somit ist das Anleitungshandeln der Trainerinnen und Trainer, das die Übungsausführung der Modelltrainierenden beeinflusst, sowohl professionelles Instruieren in der Rolle von Pilates-Trainer:innen in einer Studio-Situation als auch eine zusätzliche Cue-Quelle für die Videorezipient:innen.

Die ersten beiden Schritte sind wie in Basis-Sequenz 1, danach beobachtet die Trainerin bzw. der Trainer die Ausführung. In diesem Schritt geschieht eine intern-kognitive, in der Regel nur aus dem weiteren Verlauf rekonstruierbare Bewertungshandlung (sehr selten durch ein angedeutetes Kopfschütteln erkennbar). Jedenfalls identifiziert die Trainerin bzw. der Trainer einen individuellen Korrekturbedarf bei einer Kundin oder einem Kunden, nähert sich daraufhin dieser Person an und nimmt mit einer Berührung eine Manipulation vor, beispiels-

weise an der Position der Füße, der Schultern etc. Die Veränderung der Körperorientierung und das proxemische Naheverhalten wird im Schema nicht ausgewiesen, ist jedoch zwischen dem Schritt der Lokomotion und Berührung impliziert. Danach entfernt sich die Trainerin bzw. der Trainer wieder (inklusive veränderter Körperorientierung, Körperhaltung und Blickrichtung) und wendet sich jemand anderem zu oder setzt die verbale Instruktion fort. In diesem sehr häufig anzutreffenden Sequenzmuster kommt es jedoch zu keiner verbalen Interaktion zwischen Kund:in und Trainer:in. In Beispiel **34** findet sich Entsprechendes in Z.25–29. Auf Details wird in Abschnitt 6.3 im Rahmen der Diskussion des Korrekturverhaltens eingegangen.

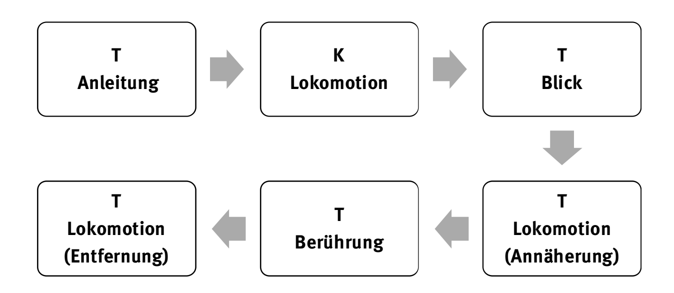


Abb. 5: Blick-Lokomotion-Berührung (Basis-Sequenz 2)

Alle anderen Sequenzmuster sind Varianten, Erweiterungen oder Verkürzungen dieser Basis-Sequenzen. Im Einzelnen können sie hier nicht dargestellt werden, stattdessen wird im nächsten Abschnitt eine Reihe von sequenziellen Bausteinen eingeführt, deren je unterschiedliche Kombination eine Pilates-Einheit etablieren. Die hier genannten Basis-Sequenzen sind Teile dieser größeren Bausteine, also in diese eingebettet bzw. diese konstituierend.

4.3.3 Bausteine der Übungs-Etablierung und -Elaborierung

In diesem Abschnitt werden Sequenzen aus der Sicht der Pilates-Handlungslogik betrachtet: Welche Typen von Sequenzen, die im Pilates immer wieder auftreten und im Instruktionsverlauf ganz spezifische Funktionen erfüllen, lassen sich unterscheiden? Tabelle 15 vermittelt einen Überblick; einige Bausteine werden in der Folge oder in späteren Abschnitten genauer dargestellt. Der Auflistung ist auch eine chronologische Ordnung inhärent, was durch die Untergliederung in

Phasen unterstrichen wird. Alle vier Phasen zusammen bilden einen Pilates-Instruktionsblock, der oft, aber nicht zwingend mit einer Übung identisch ist. In den Ratgeberbüchern können keine derartigen Phasen unterschieden werden bzw. nur sehr metaphorisch durch die bereits besprochene typographische Binnengliederung der Übungen.

Tab. 15: Instruierende Bausteine in Pilates-Einheiten

Phase	Aktivität	Erläuterung
Phase 1	Vorbereitung	Eine die Übung vorbereitende Instruktionssequenz
	Ausführung	Die Ausführung einer Übung betreffende Instruktionen
Phase 2	Feedback Korrekturen	Feedback durch Cue-Wiederholung
		Einzelfeedback/Einzelkorrektur Trainer:innenseitig 1: Feedback ohne verbale Neu-Fokussierung Trainer:innenseitig 2: Feedback mit verbaler Neu-Fokussierung Kund:innenseitig: Rückmeldung
		Kollektives Feedback/Kollektive Korrektur
		Individuell-kollektives Feedback Trainer:innenseitig 1: Feedback ohne verbale Neu-Fokussierung Trainer:innenseitig 2: Feedback mit verbaler Neu-Fokussierung Kund:innenseitig: Rückmeldung
Phase 3	Fortsetzung	Wiederholen Halten Spüren
Phase 4	Abschluss Übergang	Nachspüren, Rasten Wechsel

Die einzelnen Bausteine werden im Folgenden kurz kommentiert.

Vorbereitung: Die Vorbereitung besteht meistens in einer schnellen Aneinanderreihung von mehreren positionierenden Bewegungs-Cues (siehe Beispiel 5). Es wird eine oft sehr komplexe Ausgangsposition etabliert, die als Voraussetzung für die Ausführung dient. Dies kann einen umfangreicheren Positionswechsel erfordern, beispielsweise den Übergang vom Stand in die Bauchlage, was auch mit einer eigenen Übungssequenz bewerkstelligt werden kann – z.B. einem Roll down – oder aber nur mit einer minimalen Anpassung, etwa dem Aufsetzen des Mittelfußes auf dem Barren am Gerät anstelle der Fersen. Die Überleitung zur eigentlichen Übungsausführung kann unter anderem durch den ersten Bewegungs-Cue oder eine explizite Ankündigung wie *LO:S gEhts,* (I07, 41:50–41:51) erfolgen.

Ausführung: Die Anweisungsausführung führt zurück zu den Basis-Sequenzen, die im vorhergehenden Abschnitt beschrieben wurden.

Die zweite Phase ist wesentlich vielgestaltiger und komplexer, hier gibt es so viele Varianten und Kombinationen – auch was die multimodale Aushandlung betrifft –, dass nur die wichtigsten Phänomene dargestellt werden können.

Feedback durch Cue-Wiederholung: Zu einer Wiederholung eines Cues kommt es in zwei Fällen: erstens, wenn sich die erste Instruktion durch das Ausführungshandeln oder Nicht-Ausführungshandeln als fehlgeschlagen erweist, oder zweitens als völlig unmarkierte Aktivität, die nur eine Bekräftigung des ersten Cues ist. Andere Formen des Feedbacks sind nach drei Kriterien zu unterscheiden, was insgesamt zahlreiche Kombinationsmöglichkeiten ergibt:

– Wird das Feedback zunächst trainer:innenseitig oder kund:innenseitig eingeführt? Kund:innenseitige Rückmeldungen sind etwa Nachfragen, Kommentare, aber auch körperliche Reaktionen wie Gesten, Aufrichten, Blickkontakt suchen etc.
– An wen ist das Feedback adressiert? Hier gibt es drei unterschiedliche Möglichkeiten sowohl für die Kund:innen als auch für die Trainer:innen: individuelle, kollektive oder individuell-kollektive Adressierung. Darauf wird ausführlicher in Abschnitt 6.5.2 eingegangen.
– Erfolgt das Feedback mit oder ohne Neufokussierung? Dies bezieht sich nur auf das Trainer:innenhandeln, und zwar darauf, ob der aktuelle instruktive ›Handlungsstrang‹ unterbrochen wird und kurzzeitig ein neues Interaktionsensemble etabliert wird (= mit Neufokussierung) oder ob das Instruktionshandeln (meist ist damit die verbale Anleitung gemeint) mithilfe anderer multimodaler Ressourcen fortgesetzt wird (= ohne Neufokussierung).

Fortsetzung: In Phase 3 werden unterschiedliche Fortsetzungshandlungen gesetzt. Die einfachste Variante sind Fortsetzungs-Cues mit Zählung der Wiederholungen der Übungsdurchführung. Häufig kommt es in dieser Phase auch zu einer längeren Halte-Sequenz (Minibewegungs-Cues). Bei sehr vielen Arm- und Beinübungen sowie bei Übungen in der Seitenlage kommt es nach der ersten Wiederholungsphase zudem zum Seitenwechsel. In Phasen, in denen eine bereits bekannte Bewegung wiederholt wird, sind auch Erklärsequenzen eingebettet (siehe Abschnitt 6.2.2)

Abschluss: Der Abschluss eines Instruktionsblocks kann durch eine kurze Rast erfolgen, meist eine stille Phase und oft auch in spezifischen Pilates-Position, z.B. dem Shell Stretch (siehe Abbildung 1).

Übergangsphasen: Es gibt drei Arten von Übergangsphasen – Übungswechsel (Übergang zu neuer Übung), Umbau des Geräts oder Objektwechsel oder Raumwechsel (von Matten- zu Gerätetraining in den Einheiten I07, I09 und I10).

Bevor ich auf das Feedback zurückkomme, möchte ich einen Sonderfall ansprechen, der in jeder der vier angesprochenen Phasen eingebettet sein kann und daher quer zur Aufstellung in Tabelle 15 liegt: ›Stille Phasen‹, also Sequenzen, die eigentlich Gesprächspausen darstellen, aber multimodal durch andere Anleitungshandlungen gekennzeichnet sind. Solche stillen Phasen treten in folgenden fünf Funktionen auf: als Ausführungszeit mit oder ohne Korrekturen, als Cool down/Entspannung, als Umbau oder als eine Ruhephase am Ende der Einheit. In den bisherigen Beispielen waren kürzere stille Phasen als Ausführungszeit enthalten, insbesondere in Beispiel 32 das Herumgehen der Trainerin im Raum bei fortwährender intensiver Beobachtung.

Zurück zu den mannigfaltigen Formen des Feedbacks. Das Feedback ohne verbale Neu-Fokussierung ist dabei der interaktional m.E. interessanteste Fall, da er den Fluss, in dem die Trainer:innen ihre Anweisungen und Korrekturen koordinieren, sehr sichtbar macht. ›Ohne Unterbrechung der verbalen Anleitung‹ ist dabei oft gleichzusetzen mit einer Variante der Basis-Sequenz 2: eine schnelle Folge von Blick mit Identifikation eines Korrekturbedarfs, schneller Lokomotion zur identifizierten Kundin/zum identifizierten Kunden und einer Berührungshandlung, im Unterschied zur ursprünglichen Formulierung von Basis-Sequenz 2 jedoch unter fortgesetzter verbaler Instruktion mit kollektiver Adressierung. Solche Abgehsequenzen zeigen gut die Übergänge vom allgemeinen Anleiten zum Korrigieren und Individualisieren. Bei einzelnen Trainer:innen ist dieser schnelle Wechsel von Blick, Berührung und Lokomotion bei nur kurzen Unterbrechungen der verbalen Instruktion der hauptsächliche Anleitungsmodus (z.B. T04 im videographierten Material von Teilkorpus 3, der mehr taktil als verbal korrigiert, siehe auch Beispiel 35.

Nun zum zweiten großen Typ, zum Feedback *mit* verbaler Neu-Fokussierung. Definiert man die Instruktion der Trainingsgruppe als die Hauptaktivität im Verlauf der Einheit, so ist diese Form des Feedbacks eine Unterbrechung – allerdings handelt es sich tatsächlich um DAS Element schlechthin, das Pilates-Training in Ko-Präsenz gegenüber allen anderen Vermittlungsformen im Korpus hervorhebt. In Beispiel 28 in Z.05 gab es eine kurze derartige Unterbrechung, in Beispiel **34** wird die kollektive Anleitung mehrmals zugunsten des individuellen Feedbacks unterbrochen (z.B. in Z.06–07). Bei Feedback mit verbaler Neu-Fokussierung tritt die Trainerin bzw. der Trainer häufig in ein neues Interaktionsensemble mit einzelnen Trainierenden ein, beispielsweise in Form einer Einzelkorrektur. Davon wird genauer in Abschnitt 6.3 die Rede sein.

4.4 Konstitution größerer Einheiten

Da das multimodale Ganze meist etwas anderes als die Summe seiner Teile ist, sind auch Pilates-Übungen und Trainingseinheiten etwas anderes als eine Aneinanderreihung von vielen Sequenzen. In diesem Abschnitt soll dieser Gedanke anhand von Beispielen für Übungen und übergreifenden Analysen von Instruktionsphasen vertieft werden.

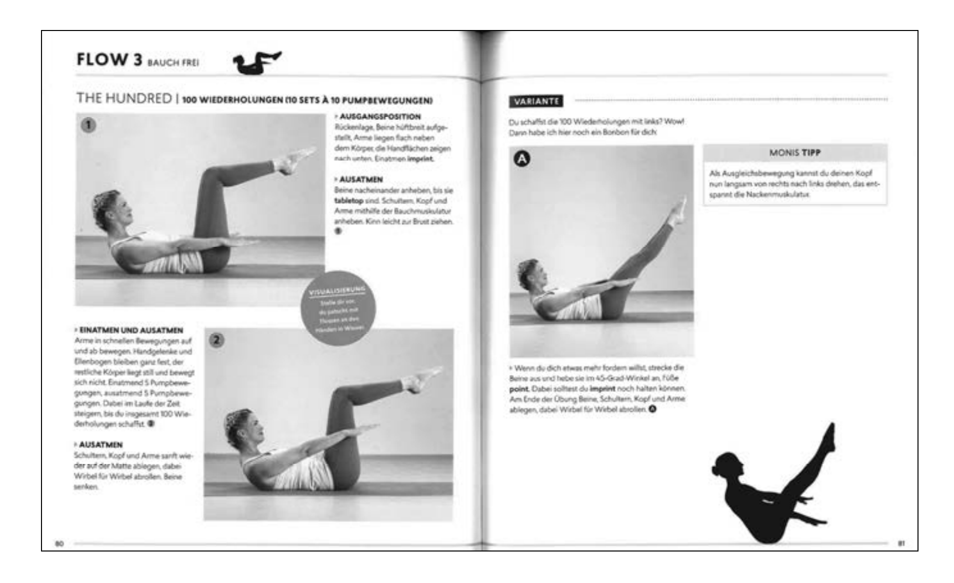
4.4.1 Übungen

Auf der Ebene der Einheit ›Pilates-Übung‹ bietet sich im ersten Schritt eine Unterteilung in verschiedene Instruktionssequenzen an, die bereits Gegenstand von Abschnitt 4.3 waren. Zur weiteren Veranschaulichung werden zwei ausgewählte Übungen herangezogen, zum einen die bekannteste Pilates-Übung ›The Hundred‹, zum anderen sei auch an die bereits in Kapitel 2 dargestellte Übung ›Cat Stretch‹ erinnert (Beispiele 1, 2 und 4).

Zunächst zur Darstellung einer Übung in einem Ratgeberbuch. Komplett abgebildet wird in Beispiel 36 eine Doppelseite aus R13. Die Phasen der Übung sind sehr eindeutig erkennbar durch die Unterteilung in Übungsschritte in Absätze. Die Übung wird strukturiert nach logischen Phasen, wobei das Gliederungsprinzip die Atmung ist: *Ausgangsposition*, *Ausatmen* (Vorbereitung der eigentlichen Übung), *Einatmen und Ausatmen* (Hauptphase), *Ausatmen* (Abschluss der Übung). Die ›Variante‹ für Fortgeschrittene wird auf einer eigenen Seite dargestellt. Die Phasen sind zeitlich verzerrt dargestellt, die reale Ausführung der ersten beiden Schritte und des letzten Schritts (= drei von vier Absätzen) dauert nur wenige Sekunden, während die Phase *Einatmen und Ausatmen* deutlich länger dauert. In der Rezeption muss dies beim selbstständigen Nachmachen jedoch erst entsprechend entschlüsselt werden.

Was die Muster der Cue-Abfolgen und multimodalen Ressourcen angeht, kann man für Teilkorpus 1 verallgemeinern, dass Positions-Cues immer die Anfangsphase kennzeichnen, Bewegungs-Cues die Durchführungsphase und alle anderen Cue-Typen entweder sporadisch und unsystematisch in die Übungsbeschreibung eingebunden oder in zusätzliche Informationselemente (z.B. besagte Info-Boxen) ausgelagert werden.

Beispiel 36: ›The Hundred‹ in einem Ratgeberbuch (R13: 80–81)



FLOW 3 BAUCH FREI

THE HUNDRED | 100 WIEDERHOLUNGEN (10 SETS À 10 PUMPBEWEGUNGEN)

› **AUSGANGSPOSITION**
Rückenlage, Beine hüftbreit aufgestellt, Arme liegen flach neben dem Körper, die Handflächen zeigen nach unten. Einatmen **imprint**.

› **AUSATMEN**
Beine nacheinander anheben, bis sie **tabletop** sind. Schultern, Kopf und Arme mithilfe der Bauchmuskulatur anheben. Kinn leicht zur Brust ziehen. ①

VISUALISIERUNG

› **EINATMEN UND AUSATMEN**
Arme in schnellen Bewegungen auf und ab bewegen. Handgelenke und Ellenbogen bleiben ganz fest, der restliche Körper liegt still und bewegt sich nicht. Einatmend 5 Pumpbewegungen, ausatmend 5 Pumpbewegungen. Dabei im Laufe der Zeit steigern, bis du insgesamt 100 Wiederholungen schaffst. ②

› **AUSATMEN**
Schultern, Kopf und Arme sanft wieder auf der Matte ablegen, dabei Wirbel für Wirbel abrollen. Beine senken.

80

VARIANTE

Du schaffst die 100 Wiederholungen mit links? Wow! Dann habe ich hier noch ein Bonbon für dich:

› Wenn du dich etwas mehr fordern willst, strecke die Beine aus und hebe sie im 45-Grad-Winkel an, Füße **point**. Dabei solltest du **imprint** noch halten können. Am Ende der Übung Beine, Schultern, Kopf und Arme ablegen, dabei Wirbel für Wirbel abrollen. Ⓐ

MONIS **TIPP**

Als Ausgleichsbewegung kannst du deinen Kopf nun langsam von rechts nach links drehen, das entspannt die Nackenmuskulatur.

81

Zu den ›Hundred‹ in der direkten Interaktion folgt mit Beispiel 37 eine Darstellung der sequenziellen Struktur – eine vollständige Transkription wäre mehrere Seiten lang. Die verbale Ebene wird als Minimaltranskript eingefügt, die Unterteilung in Phasen erfolgt erst in der Diskussion.

Beispiel 37: ›The Hundred‹ in der Interaktion (I06, 25:50.904–26:41.768)

Zeile	Verbale Anleitung	Multimodales Geschehen
01	und dann die arme zur decke hochbringen und ausatmend AUFrollen=	
02	=wir gehen in die HUNdreds.	Blick zu K04
03	(1.0)	Blick zu K03
04	HOCHrollen, (#1)	
05	(1.2)	
06	fErsen an den BALL (-).	
07	einatmen=vorbereiten=LÄNge suchen;	Instruktionsgestik (Länge)
08	und ausatmen auf EINS zwei drei vier fünf–	Instruktionsgestik (Pumpen)
09	und IN two three four five–	Orientierung zu K01
10	schieb die FINger nach unten weg;	Taktile Korrektur bei K01
11	(0.8)	Ab hier durchgehend rhythmisches Fingerschnippen
12	IN two three four five –	

Zeile	Verbale Anleitung	Multimodales Geschehen
13	GEHT des?	
14	(1.5)	Orientierung zu K02
15	fünf und AUS (.);	
16	wA:gen bleibt ganz RUhig.	Taktile Korrektur von K02
17	ZWEI drei vier fünf–	
18	[Name K04] HOCH zwei drei vier (-) –	Blick zu K04
19	und EIN zwei ((lacht)) drei vier fünf – (#2)	Instruktionsgestik (hoch)
20	und AUS zwei drei vier fünf –	
21	noch VIERzig,	
22	zieh dich wieder HOCH [Name K03],	
23	mehr BAUCHmuskulatur;	
24	GEnau;	Orientierung zu K02
25	wagen ganz RUhig,	Orientierung zu K01
26	(4.2)	Beobachtung K01
27	noch ZEHN,	Orientierung zu K04
28	(1.2)	
29	[Name K04] zieh dich HOCH drei vier fünf– (#3)	Instruktionsgeste (hoch)
30	und langsam zurück ABlegen.	
31	(1.2)	T03 nimmt K04 Ball ab
32	DURCHatmen–	
33	SEHR gut.	


#1



#2



#3

Ausgehend von dieser Strukturierung können die folgenden Phasen identifiziert werden:

1. Z.01–07: Vorbereitungs-/Einleitungsphase, in der die Trainer:in die Übungsankündigung vornimmt (Z.02, bei Giesecke 1979 die ›Vorstrukturierung‹), und die Kundinnen die Ausgangsposition einnehmen. Hier ist auch die einzige Position, an der eine Basis-Anleitung erfolgt. Die Übung ›The Hundred‹ ist der Gruppe offenbar so vertraut, dass die Ankündigung alleine den Übungsablauf klar macht.
2. Z.08–30: Hier geschieht die Übungsausführung mit vielfältigem Feedback mit nur sehr kurzzeitiger verbaler Neufokussierung; z.B. wird in Z.10 eindeutig nur K01 angeleitet, während die anderen kurzzeitigen Unterbrechungen des Zählens (Z.18, 22) zwar an bestimmte Personen adressiert sind, aber gleichermaßen als Anleitungen für die gesamte Gruppe verstanden werden können.
3. Z.30–33: Die Übung wird hier abgeschlossen und die Ausführung positiv evaluiert (bei Giesecke 1979 die ›Ratifizierungsphase‹), was motivierenden Charakter nach einer anstrengenden Übung hat. Die Nachstrukturierung geschieht dadurch, dass T03 beginnt, den einzelnen Kund:innen die Bälle abzunehmen (zuerst K03).

Im Vergleich mit anderen Beispielen ist die Anleitungsstruktur bei ›The Hundred‹ tatsächlich ungewöhnlich: Im Vordergrund steht die Rhythmisierung, was durch das Mitzählen und das Fingerschnippen sowie die starke prosodische Betonung der Atmungs-Cues durchgeführt wird, es erfolgt also keine klassische Etablierung, keine Wiederholung oder Festigung und auch keine Elaborierung. Das ganze Geschehen ist auf das Erreichen der hundert schnellen Pumpbewegungen ausgerichtet, die Einzelkorrekturen beschränken sich auf zwei sehr kurze taktile Hinweise und die Anregung, mit dem Oberkörper eine noch höhere Position einzunehmen.

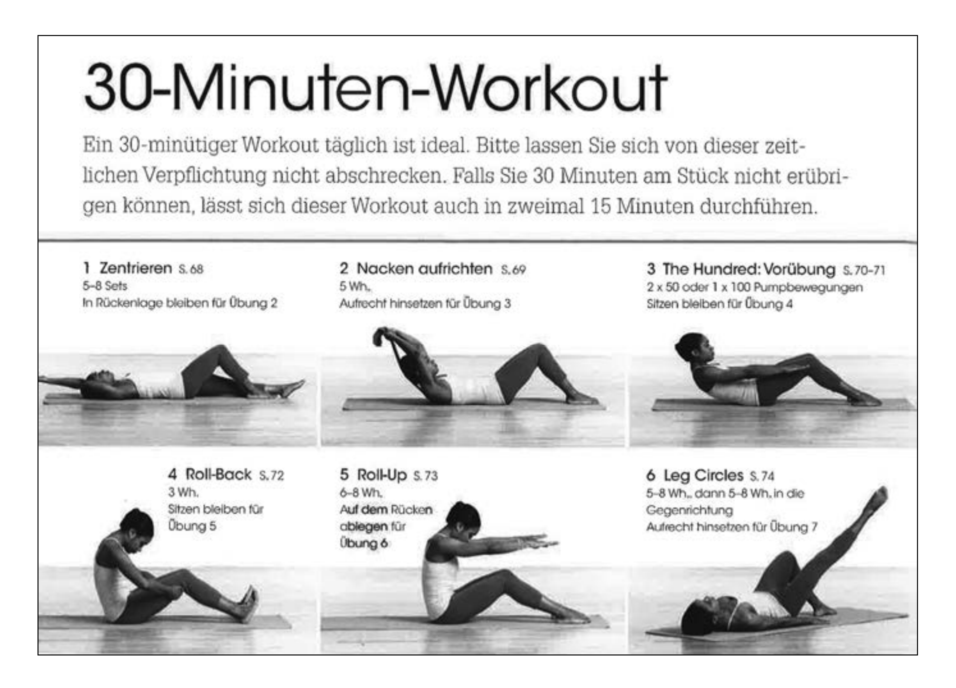
Was die Cue-Abfolge angeht, kann man über Teilkorpus 3 hinweg verallgemeinern, dass Positions-Cues am Anfang der Übung weniger prominent sind als in den Ratgeberbüchern, da die Ausgangsposition im fließenden Übungsgeschehen klar ist. Dafür spielen Muskel-Cues und Cave-Cues eine größere Rolle, allerdings nicht systematisiert nach einem bestimmten Schema, sondern emergent aus der Situation und aus dem über das Blickverhalten wahrgenommenen Korrekturbedarf heraus. Die Grundlage des Übungsaufbaus sind verbale Bewegungsinstruktionen, meist gestützt durch Instruktionsgestik, fortgesetzt in der Ausführungsphase mit hauptsächlich taktilen Korrekturen. In Teilkorpus 2b (den Videos der Online-Plattform) finden sich ganz ähnliche Muster, mit dem einzigen bereits angesprochenen Unterschied, dass weniger individuell korrigiert wird und der Anleitungsweg durch die Übung ein bisschen systematischer in dem Sinne ist, dass sie weniger oft durch verfeinernde Cues unterbrochen wird.

Für Teilkorpus 2a wird noch einmal Beispiel 2 herangezogen: Die Struktur dieses Anleitungsgeschehens gleicht dem Aufbau von Übungen in den Ratgeberbüchern, auch wenn die sprachlichen Formulierungen nicht identisch sind. Die grundlegende Unterteilung in verschiedene Phasen ist aber vergleichbar.

4.4.2 Trainingseinheiten

An dieser Stelle werden einige Aspekte von Multimodalität diskutiert, die sich auf die Beschreibungsgröße ›Kommunikat‹ beziehen, in diesem Fall auf eine Pilates-Einheit. Zunächst geht es um die Frage, wie in den Ratgeberbüchern Trainingseinheiten, die das Buch ja zeitlich nicht vorgeben kann, gerahmt werden. In R02, R03, R04, R06, R07, R09 (mit einem großen Poster), R11, R12 und R13 werden ›Stundenbilder‹, also vollständige Übungsabfolgen vorgeschlagen, die als sinnvoll aufgebautes Programm unterschiedlicher Dauer durchgeführt werden können. In R05 und R15 erfolgt der Aufbau nach dem Mattenprogramm von Pilates. Beispiel 38 zeigt einen Ausschnitt aus einer solchen vorgeschlagenen Abfolge.

Beispiel 38: ›Stundenbild‹ in einem Ratgeber (Ausschnitt) (R06: 106)


30-Minuten-Workout

Ein 30-minütiger Workout täglich ist ideal. Bitte lassen Sie sich von dieser zeitlichen Verpflichtung nicht abschrecken. Falls Sie 30 Minuten am Stück nicht erübrigen können, lässt sich dieser Workout auch in zweimal 15 Minuten durchführen.

1 Zentrieren S. 68
5–8 Sets
In Rückenlage bleiben für Übung 2

2 Nacken aufrichten S. 69
5 Wh.
Aufrecht hinsetzen für Übung 3

3 The Hundred: Vorübung S. 70–71
2 x 50 oder 1 x 100 Pumpbewegungen
Sitzen bleiben für Übung 4

4 Roll-Back S. 72
3 Wh.
Sitzen bleiben für Übung 5

5 Roll-Up S. 73
6–8 Wh.
Auf dem Rücken ablegen für Übung 6

6 Leg Circles S. 74
5–8 Wh., dann 5–8 Wh. in die Gegenrichtung
Aufrecht hinsetzen für Übung 7

Die in eine Abfolge gebrachten Übungen werden im Buch an anderer Stelle eingeführt; hier geht es nur um einen Überblick über eine vorgeschlagene Chronologie sowie um eine Erinnerungshilfe an die bereits vorgestellten Übungen. Mit einem repräsentativen, auch in der Beschreibung der Übung enthaltenen Foto, das den Ausführungshöhepunkt zeigt, wird der zentrale Hinweis auf die Gestalt der Übung gegeben.

Bei den DVDs aus Teilkorpus 2a sind außer in V02 und V05 die einzelnen Programme in eigens aus dem Hauptmenü anwählbaren Kapiteln organisiert, die sehr unterschiedliche Dauer haben. Sowohl für Teilkorpus 2a als auch 2b gilt wie für die Ratgeberbücher die ›Freiheit‹ der Rezipient:innen hinsichtlich der realen Übungsdauer. Doch es ist interessant, dass einzelne Ratgeberbücher klare zeitliche Angaben machen, während andere nur im allgemeinen Teil Empfehlungen über Häufigkeit und Dauer einer Trainingseinheit geben.

Eine zentrale Frage betrifft die Eröffnung der Einheiten. Wie wird von einer unfokussierten zu einer fokussierten Interaktion übergegangen und Ko-Präsenz (Kidwell 2013) hergestellt? Eine mit Pilates vergleichbare Situation beschreiben Dausendschön-Gay und Schmitt (2016), nämlich das Warten auf den Unterrichtsbeginn im Klassenzimmer. Sie analysieren die architektonischen Basiskonzepte

›Verweilbarkeit‹ (grundsätzliche Nutzbarkeit), ›Besitzbarkeit‹ (Stühle und Tische), ›Sichtbarkeit‹ (Anordnung der Raumlogik, z.B. Tafelbereich, Fensterfront und nicht gut einsehbare Bereiche) sowie ›Begehbarkeit‹. Bevor eine Pilates-Einheit beginnen kann, sind bereits einige Aktivitäten zu setzen, z.B. Umziehen in der Umkleide und Sich-Einfinden im Übungsraum. Vor Beginn der Einheit warten die Trainierenden darauf, dass es losgeht – nicht alle sind dabei gleichzeitig anwesend, nicht alle verharren statisch. Für eine Pilates-Einheit sind in Teilkorpus 3 vielerlei Aktivitäten festzustellen, wie z.B. Nebengespräche, noch einmal etwas aus dem Umkleideraum holen, Handy abstellen, Zuspätkommen usw. Auch die Trainerinnen und Trainer selbst befinden sich meist am Anfang in Nebengesprächen mit einzelnen Kund:innen, fragen nach deren Befinden (z.B. Muskelkater nach der letzten Einheit, besondere Wünsche für die aktuelle Einheit). Die Überleitung zur Etablierung des *joint project* erfolgt üblicherweise mit einem Positionierungs-Cue. Prosodisch und varietätenlinguistisch wird dieser Übergang durch lauteres Sprechen und größere Standardnähe markiert. In den Videos der Online-Plattform (Teilkorpus 2b) werden zu Beginn das Publikum zu Hause begrüßt, der Aufbau der Einheit angekündigt und die Modelltrainierenden namentlich vorgestellt.

Der Abschluss der Einheiten im Sinne einer Auflösung des Interaktionsensembles erfolgt durch ein eindeutiges Signal der Trainerin bzw. des Trainers, dass die Übungszeit vorbei ist; aber in den meisten Fällen wird den Trainierenden Zeit gegeben, sich noch etwas zu entspannen und langsam, wenn sie sich in Rückenlage befinden, in den Stand zu kommen (z.B. mit einem Roll up auch als Übung gerahmt). Mehrere Minuten dauernde Ruhephasen mit Musik kommen vereinzelt vor (z.B. Einheit I14), allerdings wird auch hier noch eine verbale Auflösung durch die Trainerin bzw. den Trainer vorgenommen.

Eine letzte Frage in diesem Abschnitt bezieht sich wiederum stark auf die Handlungslogik des Pilates: Inwiefern wirkt sich der Stundentyp (Matte, Kleingerät, Gerät) auf die Instruktionsmuster aus? Um diese Frage zu beantworten, werden die beiden Einheiten I01 und I05 miteinander verglichen, da hier dieselbe Trainerin (T01) involviert ist.

Der augenscheinlichste Unterschied ist, dass in I01 keine Objekt-Cues vorkommen, die sich auf den Umbau und die Handhabung des Geräts beziehen. Dies hat jedoch weiterreichende Implikationen als nur eine quantitative Verschiebung hinsichtlich der Objekt-Cues. Der Reformer ist in jeder Übung eine Erweiterung des Körpers der Trainierenden, wird sprachlich aber als getrenntes Instrument der Übungsausführung konzeptualisiert. In den Geräteeinheiten aus Teilkorpus 3 kommt es zudem zu teilweise langen Umbausequenzen. Etwas Vergleichbares in

den Matteneinheiten ist nur das wesentlich schnellere Verteilen und Zurückgeben von Kleingeräten (siehe Beispiel 33).

Multimodal betrachtet ist das Blick- und Gehverhalten sehr unterschiedlich, indem die Nutzbarkeit hinsichtlich der Körperorientierung und die Begehbarkeit des sehr engen Übungsraumes in I05 eingeschränkt ist und mehr über Blicke und verbale Instruktionen gearbeitet wird; doch auch der Sichtkontakt ist im engeren Übungsraum eingeschränkt, sodass T01 öfter ihre Position verändern muss, um einen genaueren Eindruck vom Ausführungshandeln der weiter entfernten Trainierenden zu erhalten. Die Berührungen in den Geräteeinheiten sind zudem häufiger asymmetrisch.

Auch Begrüßung und Abschluss sind sehr unterschiedlich: Während zu Beginn von Matteneinheiten die Trainierenden meist bereits auf einer Matte stehen oder liegen und schnell bereit sind, ihre Position zu wechseln, wenn die Trainerin bzw. der Trainer einen anderen Auftakt ankündigt, müssen in den Geräteeinheiten erst die erste Einstellung des Geräts sowie die Position auf dem Gerät ausgehandelt werden, teilweise auch ob überhaupt gleich auf dem Gerät begonnen wird oder zuerst eine Übungssequenz auf der Matte stattfindet (z.B. I09).

4.4.3 Pilates-Training als ›kommunikative Gattung‹

Der letzte hier diskutierte Aspekt der multimodalen Struktur des Instruktionsgeschehens betrifft die Frage, inwiefern mehrere Trainingseinheiten eine kommunikative Gattung konstituieren. Eine umfassende Diskussion der Termini ›Kommunikationsformen‹ (Schmitz 2007), ›kommunikative Praktiken‹ (Fiehler 2000), ›kommunikative Gattungen‹ (Günthner und Knoblauch 1994), ›Textsorten‹ (z.B. Gülich 1975; Heinemann 2000b; Adamzik 2000) und ›Genres‹ (Aplevich 2011; Bateman 2008) kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Zur Orientierung nur folgender Hinweis: Der Terminus ›Kommunikationsformen‹ bezieht sich auf die mediale Vermitteltheit eines Kommunikats (vgl. Schmitz 2007; Habscheid 2016), ›Genre‹ auf die Diskursebene und ›Gattung‹ auf die Klassenbildung. Somit sind ›Gattungen‹ das Resultat der Zusammenfassung vieler größerer bzw. längerer Kommunikationseinheiten mit ähnlichen äußeren und inneren Merkmalen in eine Kategorie. Die Produktion und Rezeption von Gattungsvertretern beruht auf Routinelösungen für kommunikative Problemstellungen (vgl. Ossner 2005: 61–62). Eine kommunikative Gattung dient somit als ein »wichtiges Verbindungsglied zwischen dem kommunikativen Wissensvorrat und den sozialen Strukturen einer Gesellschaft« (Günthner 2018: 42).

Ayaß (2011: 290) schlägt den Terminus ›Gattungsfamilie‹ vor: Sie meint damit »kommunikative Formen [...], die ähnliche Aufgaben bewältigen«. Dies gilt aus meiner Sicht zumindest für die Ratgeberbücher und die DVDs, dazu könnten auch Anleitungen in Sport- und Wellnesszeitschriften, Apps und ähnliche Produkte gezählt werden, während Trainingseinheiten in einem Pilates-Studio eine gänzlich andere Vermittlungsform darstellen. Zwischen den ersten beiden und dem dritten Materialtyp verläuft also eine Bruchlinie. Die folgenden Ausführungen vertiefen diesen Gedanken.

Für die systematische Analyse multimodaler Genres schlägt Bateman (2008: 16–19) ein allgemeines Modell vor. Genres sind von sozialen Praktiken und materiellen Eigenschaften des Trägermediums beeinflusste, auf diese jedoch zurückwirkende »typische Formen der Vermittlung« (Steinseifer 2011: 181). Diese Formen haben eine Inhaltsstruktur, eine Genrestruktur, eine rhetorische Struktur (unter Rückgriff auf die Rhetorical Structure Theory), eine linguistische Struktur, eine Layoutstruktur und eine Navigationsstruktur. Dabei gelten verschiedene Beschränkungen, und zwar sogenannte »canvas constraints« (aufgrund der physikalischen Beschaffenheit der *canvas*), »production constraints« (z.B. Umfangbeschränkungen) und »consumption constraints« (z.B. die »fitness in relation to task« der Rezipientinnen und Rezipienten, Bateman 2008: 19). Einige dieser Strukturen und Constraints werden in der Folge besprochen.

Ein wesentlicher, allerdings banaler Unterschied: Übungszeitpunkt, -ablauf, -dauer und -erfolg liegen bei den Ratgebern und bei den Videos beim Anwender bzw. bei der Anwenderin, die quasi ›extradiegetisch‹, also außerhalb des multimodalen Kommunikats agieren und deren Handeln nicht sichtbar ist (vgl. Friedrich 2009: 199, der sich auf multimediale Lernprogramme bezieht). In der direkten Interaktion hingegen sind die Anweisungsbefolgung sowie alle weiteren Züge unmittelbar integriert und beruhen auf interaktiver Bedeutungskonstitution sowie der Koordination aller Ausdrucksressourcen. Im Forschungsprozess werden sie mit(re)konstruiert. In schriftlichen Anleitungssituationen fehlen aktionale und gestische Mittel wie das Vorzeigen, es gibt auch keinen »Verständigungsdiskurs« (Fickermann 1994: 79), also keine Möglichkeit des Nachfragens und der Verstehenssicherung. Daher gilt wie in jeder Kommunikation, hier jedoch besonders die »Supernorm der Verständlichkeit« (Bremerich-Vos 2000: 878 mit Bezug auf Sprachratgeber), während in der direkten Interaktion sowohl Verstehensprobleme als auch affektive Phänomene ausgehandelt werden können.

Ein wichtiger Aspekt ist eine Art doppelte Intersubjektivität oder auch Interaffektivität in den Instruktionsvideos: Zum einen werden Figurenbewegungen und Figurengefühle aufgrund des visuell repräsentierten Ausdrucksverhaltens

von den Rezipientinnen und Rezipienten intersubjektiv nachvollzogen, zum anderen wird durch den ›filmischen Blick‹ der Kamera eine bestimmte dynamische Betrachtungsperspektive etabliert (vgl. Bakels 2014: 2051–2052). Das Spezielle an den Videos ist die Parainteraktion, das Erzeugen der Illusion von Anwesenheit (Böckmann et al. 2019, siehe auch 4.2.3). Bei den Instruktionsvideos der Online-Plattform liegt zusätzlich eine doppelte Adressierung vor: Einerseits gelten die Anleitungen, Erklärungen und sonstigen Ausführungshinweise für das Publikum ›zu Hause‹, die eigentlichen Konsumentinnen und Konsumenten der Videos. Andererseits richten sich die beständigen Rückmeldungen gleichzeitig an die trainierenden Modellpersonen, die auch mit motivierenden Strategien, Korrekturen und Bewertungen bedacht werden.

Unterschiede zwischen Face-to-face-Interaktion und medial vermittelter Interaktion werden im Sammelband von Marx und Schmidt (2019a) aufgearbeitet, Marx und Schmidt (2019b) fassen zentrale Punkte zusammen, die auch für das Material der vorliegenden Arbeit von Interesse sind. Ähnlich behandelt Deppermann (2015a: 61–63) Unterschiede zwischen direkter Interaktion (bzw. Gesprächen) und textuellen Kommunikaten im weitesten Sinne. Für die vorliegende Arbeit am wichtigsten sind die folgenden Punkte:

– *Räumliche und zeitliche Organisation, Linearität, Sequenzialität und Koordination*: Teilweise wurden diesbezügliche Muster bereits beschrieben, die räumliche und zeitliche Organisation sind Gegenstand von Kapitel 5.
– *Kopräsenz und Wechselseitigkeit*: Während Anwesenheit und gegenseitige zeitgleiche Wahrnehmbarkeit (geteilte Wahrnehmung, vgl. Clark 1996: 8–10) für viele Merkmale der Face-to-face-Interaktion verantwortlich zeichnen (mit Abwandlungen auch in medienvermittelter Form, vgl. Marx und Schmidt 2019b: 15–19), sind zwei wesentliche Merkmale von Textprodukten ihre Fixiertheit und die räumliche und zeitliche Trennung von Produktion und Rezeption. Damit hängen auch die meisten Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zusammen (vgl. Dürscheid 2016).
– *Verstehensaushandlung*: In der direkten Interaktion sind Verstehensdokumentation, Verstehensdisplays und Verstehensstrategien ständige Aufgaben (vgl. Deppermann 2010b), während in fixierten Kommunikaten Adressatenorientierung auf Erwartungen an die Rezipientinnen und Rezipienten basiert und das effektive Handeln nicht kontrollierbar ist.
– *Aufgabenerfüllung und Partizipationsstruktur*: In Gesprächen bzw. Interaktionen werden Aufgaben von den Partizipierenden, die als Teil von Interaktionsensembles agieren, gemeinsam etabliert, bearbeitet und gegebenenfalls gelöst. Dies lässt sich bei textuellen Kommunikaten nur in einer konkreten Rezeptionssituation analysieren.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Texten und audiovisuellen Formen liegt in der scheinbaren Ikonizität und unmittelbaren nicht-syntaktisch motivierten Verständlichkeit bzw. ›Natürlichkeit‹ von bewegten Bildern (vgl. Keutzer et al. 2014: 1–2). Da diese Ikoniziät jedoch eben nur eine scheinbare ist und es sich auch bei einer stark abbildenden Intention wie in den Videos der Online-Plattform (Teilkorpus 2b) um textuelle Kommunikate handelt, können meines Erachtens mit Einschränkungen und Anpassungen viele Grundlagen der Textlinguistik nutzbar gemacht werden, so auch Überlegungen zur ›Sortenhaftigkeit‹.

Textsorten verstehe ich im Sinne von Brinker (2010: 125) als »konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen« bzw. als »typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen«. In der modernen Textlinguistik wird eine allgemeingültige Klassifikation von Textsorten zugunsten offenerer kommunikativ-funktionaler Herangehensweisen kaum noch angestrebt (vgl. Adamzik 2011). Hausendorf und Kesselheim (2008) und Kesselheim (2011) gehen von ›Hinweisen‹ auf Handlungsmöglichkeiten und Handlungsverpflichtungen aufgrund von Erfahrungen aus: Die zentralen Deutungshinweise liefern ›Textualitätsquellen‹, ›Vertrautheit‹, ›Sprachlichkeit‹ und ›Wahrnehmung‹ (Hausendorf und Kesselheim 2008: 33–35). Diese Aspekte werden in der Folge für Teilkorpus 1 und Teilkorpus 2 vergleichend dargestellt.

Musterhaftigkeit der Textabgrenzung und Textgliederung: Makrostrukturell können in Sport-Lehrbüchern Initiatoren (Titelblatt, Titelei), Terminatoren, obligatorische und fakultative Kapitel aus den Themengebieten Kondition, Technik und Taktik unterschieden werden (vgl. Simmler 1991: 284–286). In Abschnitt 2.2.1 wurde bereits das Wesentlichste über den Aufbau der Pilates-Ratgeber zusammengefasst. Auch audiovisuelle Kommunikate sind, obwohl temporal und nicht flächig strukturiert, glieder- und abgrenzbar.

Musterhaftigkeit der Textverknüpfung: Die verbalsprachlichen Merkmale der Ratgebertexte waren Gegenstand dieses Kapitels und werden insbesondere in Kapitel 6 noch ausführlicher diskutiert. In den Instruktionsvideos wird die Kohäsion mit verbalen Elementen, mit dem räumlichen und zeitlichen Arrangement und mithilfe der Filmgestaltung hergestellt (z.B. Kameraarbeit, Schnitt, Musik). Die Mikrostruktur kann anhand der sprachlich und körperlich vermittelten Instruktionen abgeleitet werden. Kohärenz wiederum entsteht z.B. durch weiche Übergänge zwischen Übungen, durch Begründungen und die Herstellung anderer semantischer Relationen in Bild und Text.

Musterhaftigkeit des Textthemas: Die Textmakrostruktur von anleitenden Texten umfasst standardmäßig das Bezeichnen des Handlungsziels, das Nennen von Hilfsmitteln, die Gliederung der Gesamthandlung in Teilhandlungen und

Hinweise, wie das Erreichen des gesetzten Ziels kontrolliert werden kann (vgl. Schaeder 2001: 239). Dies wird von den Ratgebertexten und Instruktionsvideos durch die chronologische Ordnung des Bewegungsablaufs vollzogen. Das gemeinsame übergeordnete Textthema lässt sich mit dem Titel der jeweiligen Einheit umschreiben, der z.B. Könnerstufen, Stundentyp (Matte/Reformer), Trainer:innen und bestimmte Körperbereiche fokussiert. Innerhalb der Einheiten sind Cues auch als Themenhinweise interpretierbar.

Musterhaftigkeit von Textfunktionshinweisen: Eine zentrale Unterscheidung der Angewandten Linguistik zu Instruktionstexten ist jene zwischen Sofortanleitung (z.B. Feuerlöscher), Lernanleitung (z.B. Textverarbeitung) und Nachschlageanleitung (z.B. für eine Programmiersprache) (vgl. Juhl 1994: 199). Die Pilates-Ratgeberbücher können von den Nutzerinnen und Nutzern unmittelbar beim Trainieren zur Unterstützung, vorbereitend zum Einstudieren der Bewegungsabläufe und zum flexiblen Nachschlagen angewendet werden. Allgemein sind in Lehrbüchern unterschiedliche Grade der Fachlichkeit unterscheidbar (vgl. Simmler 2000: 729–730). Aus Textsortensicht sind die Ratgebertexte als Textsorte des Alltags zu verstehen, die eine bestimmte Lösung für ein kommunikatives Problem darstellen. Nach Heinemann M. (2000: 611) gehören Bedienungsanleitungen, Beipackzettel und ähnliche Texte zu den »Textsorten des (halb-)offiziellen öffentlichen Bereichs« und damit zu den »Textsorten der Alltagskommunikation im weiteren Sinne«. Im Falle der Pilates-Ratgeber ist der betreffende Alltagsbereich am ehesten dem ›vitalen Bereich (Essen, Trinken, Gesundheit)‹ (Heinemann M. 2000: 607) zuzuordnen. Auch Instruktionsvideos lassen sich so klassifizieren.

Musterhaftigkeit von Intertextualitätshinweisen schließlich ist in den Ratgebern und Instruktionsvideos einerseits durch die Orientierung an Gestaltungsnormen anderer ähnlicher Bücher und Videos (auch aus anderen Bewegungsprogrammen) gegeben, in den Büchern andererseits durch zitierte Fachliteratur, Verlinkungen, Zitate von prominenten Persönlichkeiten aus der Pilates-Geschichte und ähnliche textuelle Elemente.

Diese Bemerkungen werden im zusammenfassenden Kapitel 7 mit weiterführenden Reflexionen ergänzt.

5 Bewegungsinstruktionen in Raum und Zeit

Dieses Kapitel ist den beiden wichtigsten Cue-Typen für Bewegungsinstruktionen im Pilates gewidmet: den Bewegungs- und den Positions-Cues. Untersucht werden also Bewegungskonstruktionen und Verfahren der Raumreferenz. In Abschnitt 5.1 werden statische und dynamische Lokalisationen anhand gängiger Beschreibungsmodelle für Positionierung und Direktionalisierung besprochen. Darauf folgt in Abschnitt 5.2 eine genauere Betrachtung von Perspektivität mit einem Schwerpunkt auf der lokalen Deixis. Im dritten Abschnitt 5.3 wird auf Raumproduktion – also auf die multimodale Etablierung von Raum – sowie auf die Bedeutung von Zeit und Rhythmus für die Instruktionen eingegangen.

5.1 Statische und dynamische Lokalisationen

Zur Veranschaulichung des Gegenstandes der folgenden theoretischen Ausführungen wird auf einen Anleitungstext zu einer Übung aus einem Ratgeber zurückgegriffen. Die Komplexität der medialen und konzeptionellen Mündlichkeit und der weiteren multimodalen Ebenen in den beiden anderen Materialtypen sowie die bildliche Ebene werden an dieser Stelle außer Acht gelassen. Der Anleitungstext wird in die einzelnen Cues zerlegt und mit einer Zuordnung von Cue-Typen versehen. Fett hervorgehoben sind jene Beispielsätze, die in der Folge für die Modellerstellung relevant sind. Bei (11), (12), (17) und (19) handelt es sich um eingebettete (sekundäre, stützende) Cues, die im Instruktionsgefüge spezifische Funktionen übernehmen.

Beispiel 39: Positions- und Bewegungs-Cues in einer Übungsanleitung (R01: 68)

Beispielsatz		Cue-Typ
(1)	**Gehen Sie in den Vierfüßlerstand.**	**Bewegungs-Cue**
(2)	**Die Knie sind hüftbreit geöffnet und**	**Positions-Cue**
(3)	**befinden sich genau unter den Hüftgelenken.**	**Positions-Cue**
(4)	**Die Hände sind unter den Schultern.**	**Positions-Cue**
(5)	Richten Sie Becken und Wirbelsäule neutral aus und	Minibewegungs-Cue
(6)	stabilisieren Sie die Schulterblätter.	Minibewegungs-Cue
(7)	Mit dem Einatmen	Atmungs-Cue
(8)	ziehen Sie Ihre Wirbelsäule etwas in die Länge.	Minibewegungs-Cue

https://doi.org/10.1515/9783111027166-005

Beispielsatz		Cue-Typ
(9)	Ausatmend	Atmungs-Cue
(10)	aktivieren Sie Beckenboden- und Bauchmuskulatur,	Muskel-Cue
(11)	um den Bauchnabel nach innen oben zu ziehen und	(Muskel-Cue) Hinweis
(12)	den Rücken vom Steißbein bis zum Scheitel Wirbel für Wirbel in eine gleichmäßige Rundung zu bringen.	(Bewegungs-Cue) Hinweis
(13)	Halten Sie die Position und	Minibewegungs-Cue
(14)	atmen Sie tief in den hinteren Teil des Brustkorbs ein.	Atmungs-Cue
(15)	Dabei spüren Sie die Rückendehnung besonders intensiv.	Wahrnehmungs-/ Spür-Cue
(16)	**Schieben Sie dann das Steißbein** [(17) beim Ausatmen] **nach hinten oben.**	**Bewegungs-Cue** [Atmungs-Cue]
(18)	**Bewegen Sie sich Wirbel für Wirbel weiter,**	**Bewegungs-Cue**
(19)	bis der ganze Rücken vom Steißbein bis zum Scheitel sanft gestreckt ist.	(Positions-Cue) Resultat
(20)	Machen Sie 3 bis 5 Wiederholungen.	Fortsetzungs-Cue

5.1.1 Analyserahmen

Die folgenden Ausführungen zu den Grundlagen der durchgeführten Analysen basieren auf zahlreichen Vorarbeiten der ›Raumlinguistik‹, die sich mit sprachlichen Verfahren der Raumrepräsentation befasst: Vater (1991: 46) unterteilt »Raumreferen[z]ielle Bezeichnungen im Deutschen« in Lokalisierung (Positionierung, z.B. *liegen*, und Direktionalisierung, z.B. *kommen*) und Dimensionierung (Eigenschaften, z.B. *lang*, und Körper, z.B. *Behälter*). Ähnlich differenziert Klein (1990: 27–28) statische und dynamische Lokalisationen. Auf diese Unterscheidung wird in der Folge ebenso Bezug genommen wie auf das Modell der Bewegungskonstruktion von Talmy (2000a, 2000b).

Die folgende Zusammenstellung bildet die typischen sprachlichen Mittel der Raumreferenz ab, wo nicht anders angegeben wurde auf Wunderlich (1985: 72) und Vorwerg (2003: 378–379) zurückgegriffen.

- Substantive und Nomina mit Raumbezug (z.B. *Süden*, *Spitze, Ecke*, Toponyme)
- Positionsverben (z.B. *liegen, stehen, wohnen*)
- Bewegungsverben (intransitiv z.B. *gehen, klettern,* transitiv z.B. *legen, stellen, ziehen, werfen*)

- Lokative Verben, denen im Unterschied zu Bewegungsverben eine Richtung auf einen Endpunkt bzw. auf das Ziel hin inhärent sind (z.B. *landen, schultern, besuchen*)
- Präfixverben (z.B. mit *ab-, ein-, vor-, durch-*)
- Lokale und direktionale Präpositionen (z.B. *bei, an, neben, fern, außerhalb*)
- Lokale und direktionale Adverbien (z.B. aufwärts, geradeaus, innen, hinten, links, mittendurch)
- Dimensionale Adverbiale (vertikal *oben – unten*, horizontal *rechts – links,* transversal *vorne – hinten,* vgl. Klein 1990: 23)
- Lokative Präpositionaladverbien (z.B. *dahinter, darin, dabei*)
- Adjektive mit räumlicher oder dimensionaler Bedeutung (z.B. *untere, obere, linke, vordere*, dimensional z.B. *groß – klein, hoch – niedrig, dick – dünn, weit – eng*)
- Präpositionalphrasen (auf der linken Seite, an der Seite)
- Nominale Richtungsangaben in räumlichen Präpositionalphrasen (z.B. *rechts oberhalb des rechten Leistenendes*)
- Lokale Existenzsätze (z.B. *Neben dem Bahnhof gibt es ein Café,* Wunderlich 1982: 9)
- Ergänzungs- und Relativsätze mit lokaler Bedeutung (z.B. An der Stelle, wo sie in den Fluss gefallen ist, steht ein Kreuz)

Für die empirische Analyse sind diese isoliert aneinandergereihten Mittel erst durch ihre Kombination zu Raumausdrücken bzw. Bewegungskonstruktionen bedeutsam. Giessler (2010: 17–19) stellt die Raumrepräsentation als dreischrittiges Verfahren dar. Zunächst wird eine mentale Repräsentation (1. Schritt: eine Quasi-Abbildung der externen Welt) aufgebaut. Durch die Selektion, Perspektivenwahl, die Festlegung eines Referenzrahmens und eine Linearisierung wird eine räumliche Basisrepräsentation erstellt (2. Schritt). Schließlich wird diese in ein sprachliches Format gebracht (3. Schritt: sprachliche Repräsentation). Zu lösen sind also insbesondere die Fragen, wie die beschriebenen Elemente ausgewählt werden sollen (Selektion), wie sie am besten anzuordnen sind (Linearisierung) und welche Perspektive eingenommen werden soll (Perspektivierung).

Hinsichtlich des Selektionsproblems, also der Auswahl der beschriebenen Elemente, spielen neben den topologischen Eigenschaften des Raumes auch Diskursregeln eine große Rolle (vgl. Linde und Labov 1985: 56). Hier ist der Wissensstand des Hörers richtig einzuschätzen und der Explizitheitsgrad der Schilderung dementsprechend anzupassen (vgl. Guckelsberger 2012: 138). Auch das Linearisierungsproblem – die Überführung der dreidimensionalen räumlichen Wahrnehmung in eine lineare sprachliche Struktur – kann gelöst werden, indem man Prinzipien folgt, die für Rezipientinnen und Rezipienten nachvollziehbar sind (z.B. das Prinzip der Verbundenheit, wonach benachbarte Komponenten aufeinander folgend aufgegriffen werden, vgl. Janzen und Katz 2000: 53–55). Giessler (2010) unterscheidet sechs Strategien, die Sprecherinnen und Sprecher heranzie-

hen, um die Aufgabe der Lokalisierung zu lösen, unter anderen die Positionierungsstrategie (z.B. »*Wir stehen nebeneinander, der Baum links vom Haus*«, Giessler 2010: 211), die Direktionalisierungsstrategie (imaginäre Wanderung, Giessler 2010: 214) und die Metaphorisierungsstrategie (z.B. »*Wenn wir eine Uhr sind, steht der Baum in der Mitte, ich bin Ziffer 6 und du Ziffer 11*«, Giessler 2010: 216, Hervorhebung i.O.).

Bei der Differenzierung zwischen einer dynamischen Lokalisation (Direktionalisierung) und statischen Lokalisation (Positionierung) handelt sich um einen konzeptuellen Unterschied, der sich auch in den grundlegenden Mustern der sprachlichen Repräsentation niederschlägt (vgl. Vater 1991; Klein 1990). In der Folge gehe ich genauer auf die Direktionalisierung ein, insbesondere auf *motion events*.

Die Figur-Grund-Unterscheidung ist ein gestaltpsychologisches Begriffspaar, das für die gesamte Raumlinguistik und insbesondere beim Referieren auf Bewegung maßgeblich ist. Der Ort, der Pfad oder die Orientierung der beweglichen oder sich in Bewegung befindlichen Figur lässt sich dabei nur in Bezug zum statischen Grund beschreiben (vgl. Talmy 2000a: 184). Auf einen ähnlichen Punkt läuft die Trajector-Landmark-Unterscheidung von Langacker (2008: 70–72) hinaus: Der Trajector ist der primäre Fokus, mit anderen Worten dasjenige, was evaluiert, beschrieben oder lokalisiert wird. Grundlage für diese Zuordnung ist somit die »focal prominence« (Langacker 2008: 72).

Die einfachste Form, mit der man auf das Konzept der Bewegung Bezug nehmen kann, ist die Verwendung eines Bewegungsverbs (z.B. *Sie fährt*), oft in Kombination mit einem Richtungsadverbial (z.B. *Sie legt sich ins Bett*). Üblicherweise werden folgende semantische Kasus der Raum- und Bewegungskonzeptualisierung angenommen: URSPRUNG, WEGSTELLE, ZIEL, MITTEL (z.B. Wasser, Luft), OBJEKT. Talmy (2000b) hat, aufbauend auf Vorarbeiten von Norman und Rumelhart 1975, 1978), Abrahamson (1978) und Jackendoff (1983), den Terminus *motion event* geprägt und im Detail entwickelt. Er versteht darunter »a situation containing motion and the continuation of a stationary location« (Talmy 2000b: 25). Genauer sind Bewegungssituationen »Konfigurationen von Standard-Komponenten« (Wildgen 2008: 93), wobei semantische Kategorien (u.a. *figure, path, co-event*) auf syntaktische Kategorien (u.a. den Verbkomplex) bezogen werden.

Die konzeptuelle Struktur einer Bewegungskonstruktion enthält die folgenden Standard-Komponenten (vgl. Talmy 2000b: 25–26; Cadierno 2008: 243):

– *Figure* (F): Das sich bewegende oder nicht bewegende, aber in Beziehung zu anderen Objekten fokussierte Objekt (*trajector*).

- *Motion* (M): Für Bewegungsverben legt Talmy als Extrempunkte einer Skala zwei Tiefenprädikate fest: a) einen statischen Zustand: BELOC(ATED) und b) ein dynamisches Sich-Bewegen: MOVE.
- *Path* (P)*:* Ein Pfad kann einerseits ein Weg sein, dem ein Objekt folgt, aber auch ein Ort, den ein lokalisiertes, statisches Objekt einnimmt. Der Pfad wird im Englischen meist durch eine Kombination von Satellit und Präposition ausgedrückt, z.B. »*I ran out of the house*« (Talmy 2000b: 103–104). Im Deutschen sind es die abtrennbaren und nicht abtrennbaren Verbpräfixe, die als Satelliten häufig den PATH markieren (z.B. *entzweibrechen, zerbrechen*, vgl. Talmy 2000b: 103–104).

  Ground (G): Der Grund, auch *landmark*, ist ein »secondary object« (Talmy), der meist unbewegliche Bezugspunkt (vgl. auch Di Meola 1994: 20–21; Gullberg 2011: 148–149).

Von den zahlreichen weiteren Tiefenprädikatskonstanten, die Talmy als Ko-Ereignisse (*co-events*) bezeichnet, wird in der vorliegenden Arbeit nur eine herangezogen:

- *Art* (*manner*)/*Modifikation*: Die Art und Weise der Bewegung (M) kann z.B. die Geschwindigkeit und die Ausführungsqualität betreffen (vgl. ausführlich dazu aus typologischer Sicht Slobin 2006). Da ›Art‹ und ›Modus‹ im Deutschen sehr vieldeutig bzw. missverständlich sind, ›Art und Weise‹ aber zu sperrig und ›Bewegungsmodus‹ nicht für Positionierungen (statische Lokalisationen) geeignet ist, habe ich als neutrale Bezeichnung für diesen konzeptuellen Bereich ›Modifikation‹ festgelegt. Bei dynamischen Lokalisationen bezieht sich diese Modifikation auf eine bestimmte Bewegungsqualität, bei Positionierungen auf präzisierende Zusatzinformationen. Semantische Bezugspunkte sind insbesondere, ob Körperteile (einschließlich Muskeln) fokussiert werden und ob quantitative Bewegungsmerkmale wie z.B. Länge, Geschwindigkeit, Beschleunigung, Kraft bzw. qualitative Bewegungsmerkmale wie z.B. Bewegungsrhythmus und Präzision, (vgl. Wollny 2010: 23–25) angegeben werden.

Die statische oder dynamische Verknüpfung von Figur und Grund wird durch die sogenannte Assoziationsfunktion hergestellt: Sie wird im Pfad ausgedrückt oder durch den Ort, den ein nicht bewegtes, stationäres Objekt einnimmt (vgl. Talmy 2000b: 227). Die Kombination von Assoziationsfunktion und Grundentität wird als Kernschema bezeichnet (vgl. Talmy 2000b: 221). Im Deutschen wird die Assoziationsfunktion mit Präpositionen vollzogen: Lokale Präpositionen – z.B. *auf,*

an, aus, bei, hinter, neben, über, unter (Wellmann 2008: 92) – sind eine Anweisung an Rezipientinnen und Rezipienten, »ein zu lokalisierendes Objekt LO in eine Relation zu einem Bezugsobjekt BO zu setzen« (Grießhaber 1999: 250). Daraus ergibt sich die grundlegende Unterscheidung zwischen lokalisierenden Präpositionen (*in, an, bei*) und direktionalisierenden Präpositionen (z.B. *um, vor, hinter, neben*) (vgl. Wellmann 2008: 160; Lutzeier 1985: 102). Die Richtung kann mit Präpositionen wie *nach* und *zu* angegeben werden, häufig wird eine Richtungsangabe jedoch adverbial formuliert (z.B. *rückwärts* vgl. Wunderlich 1982: 12). Bei den Wechselpräpositionen *in, an, auf, hinter, vor, über, unter, zwischen* wird im Allgemeinen für das Deutsche angenommen, dass der Akkusativ mit direktionaler Bedeutung versehen ist, der Dativ mit lokativer (vgl. Berthele 2006: 14, vgl. aber Abrahamson 1978 und Willems et al. 2018 für andere Sichtweisen).

Anknüpfend an die Raumsemantik von Levinson und Talmy definiert Berthele (2006: 10) als ›Basic Locative Construction‹ eine Konstruktion, die das Wo, das Wohin und das Woher einer sprachlichen Lokalisierungshandlung enthält. Die semantischen Slots einer Bewegung sind bei Berthele (2006: 12) wie bei Talmy die bereits erwähnten Größen QUELLE, WEG und ZIEL, sodass sprachliche Kodierungen einer Bewegung durch ein SOURCE-PATH-GOAL-Schema gekennzeichnet sind – dazu kommen das MEDIUM der Bewegung und sekundäre Ziele (*subgoals*). Eine schematische Darstellung wird in Tabelle 16 abgebildet.

Tab. 16: Basic Locative Constructions (nach Berthele 2006: 28, vereinfacht)

			Kernschema	
	Figur	Aktivierungsprozess a) statisch b) dynamisch	Assoziationsfunktion	Grund
a)	*die Tasse*	*steht*	*auf*	*dem Tisch*
b)	*der Student*	*schlendert*	*aus*	*der Bibliothek*

In den folgenden Tabellen 17 und 18 und in den Beispielen 40 und 41 werden die bisherigen Ausführungen zusammengefasst um einige genauere Differenzierungen ergänzt.

Tab. 17: Analysemodell für statische Lokalisationen

Konzeptuelle Ebene	**Erläuterung**	**Prototypische Ausdrucksmittel**
Person	Lokalisierendes Subjekt (›Verortender‹)	Nomen, Pronomen
Figur	Lokalisiertes, fokussiertes Objekt (›Verortetes‹)	Nomen (z.B. Körperteile), Pronomen
Grund	Bezugspunkt der Lokalisierung Kernschema	Nomen, Lokaldeiktika
Assoziationsfunktion	Verknüpfung von Figur und Grund	Lokale Präpositionen
Aktivierungsprozess (statisch)	›Aktivität‹	Positionsverben (z.B. *liegen, stehen, wohnen*)
Position	Ausgangspunkt = Endpunkt = Resultat der Lokalisation (bzw. der ›Aktivität‹)	Lokative Präpositionaladverbien (z.B. *dahinter*) + Positionsverb (›sich an einem bestimmten Ort befinden‹)
Modifikation	Art und Weise des Positioniertseins (Qualität der Lokalisation)	Adjektive, Adverbien, Präpositionalphrasen, Attribute

Zur Veranschaulichung wird nun einer der in der Einleitung hervorgehobenen Beispielsätze entsprechend analysiert.

Beispiel 40: Exemplarische Analyse einer statischen Lokalisation (R09: 123)

Beispielsatz	*Die Hände*	*liegen*	*hinter*	*dem Körper*
Syntaktisch	Subjekt-NP	Verbalkomplex (Positionsverb)	Lokaladverbial (PP)	
Konzeptuell	Figur	Aktivierungsprozess (statisch) Position	Assoziations-funktion	Grund

In diesem Beispiel ist keine sprachliche Modifikation enthalten. Die ›Person‹ wird an der sprachlichen Oberfläche nicht genannt, sondern ist nur implizit enthalten als diejenige Person, die mit dem Positions-Cue dazu angeleitet wird, die entspre-

chende Position – das Ergebnis des statischen Aktivierungsprozesses, das ›Liegen hinter dem Körper‹ – einzunehmen. Die Assoziationsfunktion wird durch eine Präposition vorgenommen, die Eisenbergs (2004) Klassifikation folgend auf die Körperachsen Bezug nimmt. Hier wird sehr viel nicht explizit gemacht, das aus dem Übungskontext erschlossen werden muss: Da die Gesamtposition des Körpers der Sitz auf der Matte ist, bedeutet ›hinter dem Körper‹ eigentlich ›auf dem Boden links und rechts hinter den Hüften‹. Die Funktion der Hände ist das Abstützen für die folgende Übungsausführung. Diese Klärung wird durch das begleitende Bild vorgenommen, was bereits auf die Multimodalität dieser Cues hindeutet.

Nun zum Analysemodell für dynamische Lokalisationen.

Tab. 18: Analysemodell für dynamische Lokalisationen

Konzeptuelle Ebene	**Erläuterung**		**Prototypische Ausdrucksmittel**
Person	Bewegendes Subjekt		Nomen, Pronomen
Figur	Bewegtes, fokussiertes Objekt		Nomen (z.B. Körperteile), Pronomen
Grund	Bezugspunkt der Bewegung	Kernschema	Nomen mit Raumbezug
Assoziationsfunktion	Verknüpfung von Figur und Grund		Direktionale Präpositionen
Aktivierungsprozess (dynamisch)	›Aktivität‹		Bewegungsverb (z.B. *gehen, heben, legen*)
Ausgangspunkt	Anfängliche Position	Source-Path-Goal-Schema	Lokaldeiktika
Richtung	Orientierung bei Verlassen einer Position		Direktionale Adverbien
Pfad	Weg des Objekts (Trajektorie, Bahn)		Präpositionalphrasen
Endpunkt	Ziel der Bewegung		Lokaldeiktika
Modifikation	Art und Weise der Bewegung		Adjektive, Adverbien, Präpositionalphrasen, Attribute

Auch hier erfolgt eine Beispielanalyse eines Satzes aus Beispiel 39.

Beispiel 41: Exemplarische Analyse einer dynamischen Lokalisation (R01: 68)

Beispielsatz	*Schieben*	*Sie*	*das Steißbein*	*nach*	*hinten oben*
Syntaktisch	Verb (Bewegungsverb)	Subjekt (NP)	Akkusativobjekt (NP)	Direktionales	Lokaladverbial (PP)
Konzeptuell	Aktivierungsprozess (dynamisch)	Person	Figur	Assoziationsfunktion	Grund Richtung
				Pfad → Endpunkt	

Bei diesem Beispiel ist ähnlich wie bei den anderen zu sehen, dass die konzeptuellen Bestandteile des Schemas, hier der ›Bewegung‹, meist nicht vollständig direkt an der sprachlichen Oberfläche festgehalten werden, sondern inferiert werden müssen. Dies gilt insbesondere für die Richtung, den Pfad und den Endpunkt. In der Präpositionalphrase ›nach hinten oben‹ sind alle diese Anteile des Source-Path-Goal-Schemas kodiert: Der Pfad ist der Weg, den das Steißbein bis zum nicht sehr genau festgelegten Ziel, zu dem Endpunkt ›hinten oben‹, zurücklegen muss. Damit wird auch gleichzeitig die Richtung der Bewegung vorgegeben. Der Grund ist in diesem Fall eigentlich nicht das ›hinten oben‹, sondern die Fläche, vor deren Hintergrund die Bewegung *nach* ›hinten oben‹ stattfindet, das ›hinten oben‹ ist also ein Teilbereich des Grundes. Die Figur, das Steißbein, ist das ›Bewegte‹, die Person – hier mittels der direkten Ansprache der angenommen Rezipient:innen – ist der ›Bewegende‹.

Auf diesen Basismodellen beruhen die Ergebnisse, die im nächsten Abschnitt präsentiert werden.

5.1.2 Ergebnisse: Raumkonstitution mit Positions- und Bewegungs-Cues

Die Ergebnisse in diesem Abschnitt beantworten die Frage, mit welchen sprachlichen und multimodalen Mitteln Positions- und Bewegungs-Cues realisiert werden. Auf das repräsentative Beispiel 42 wird bei den weiteren verallgemeinernden Aussagen zu statischen und dynamischen Lokalisationen immer wieder zurückgegriffen.

Beispiel 42: Typische Sequenz von Positions- und Bewegungs-Cues (V15, 19:31.622–20:15.096)

```
01    TV09        von ↑HIER (-),
02                strEck mal dein lInkes bein AUS,
03                das rEchte ist Immer noch zur DEcke gestreckt,
04                °h und das bein ist wie n SCHEIbenwischer-
05                der sich von der EInen seite zur ANderen hin und ↓hEr + #1
                  bewegt;
      k02-bl                                                          +
                                                        blickt zu TV09 --->

06                das heißt wie ↑vorher HEBT sich die rechte /+ bEckenhälfte,
      k02-bl      ------------------------------------------ /+

07                °h du lässt sie wieder SENken;
08                das bEcken bleibt stabIl (.) wenn das bein nach RECHTS
                  geht.
09                komm in deine lEg sörkls=nach UNten,
10                hhh° (2.0)
11                und über die sEIte zuRÜCK.
12                °h aUs WEG von deinem kÖrper,
13                und <<h> EINatmen > zUm kÖrper.
14                hhh°
15                °hh lass die lEg sörkls so rIchtig durch die LUFT ↑sAUsen;
16                °h dass du spÜrst du -
17                hh° gIbst deinem (-) rechten ↑HÜFTgelenk eine <<ausatmend,
                  t> massAge >.
18                (1.2)
19                wechsle die ↑RICHtung,=
```



#1

In diesem Beispiel kommt über das Körperhandeln der Gruppe in nicht ganz synchronem Ablauf hinaus lediglich ein relevantes multimodales Display vor: In Z.05–06 blickt K02 kurz auf, es ist ein vergewissernder Blick, ob sie die richtige Übung ausführt, möglicherweise weil der Vergleich mit dem Scheibenwischer nicht unmittelbar klar geworden ist. Abgesehen davon handelt es sich bei diesem für die Einheit typischen Exzerpt um eine Aneinanderreihung von Positions-Cues (z.B. Z.03), Bewegungs-Cues (z.B. Z.06, Z.09), Spür-Cues (Z.16–17), direkten Atmungs-Cues (z.B. Z.13) und indirekten Atmungs-Cues: Das kräftige und lang-

same Ausatmen in Z.10 und Z.14 ist wie in Kapitel 4 erwähnt eine verkörperte Instruktion in dem Sinne, dass die Trainerin zwar in diesem Fall auch für sich selbst atmet, da sie mittrainiert, aber gleichzeitig ein Vorbild für die Pilates-Atmung gibt.

Im Folgenden werden die einzelnen Beschreibungskategorien für statische und dynamische Lokalisationen, wie sie im Analysemodell abgebildet ist, durchgegangen. Dabei werden syntaktische Aussagen, Ergebnisse zu den semantischen Rollen und zur multimodalen Realisierung zusammengefasst.

Person

Ob eine ›Person‹, die konzeptuell als Ziel des Positions-Cues gilt, also mit dem Cue zur Einnahme der Position angeregt wird, in der lokalisierenden Konstruktion explizit als aktiv eine Positionierung vornehmende Handelnde (›Verortende/r‹) verbalisiert ist, hängt natürlich unmittelbar mit der Wahl der Instruktionssyntax zusammen (siehe 4.2.1). In Imperativsätzen sowie in persönlichen Deklarativsätzen wird diese Rolle von dem angesprochenen ›Sie‹ oder ›Du/Ihr‹ eingenommen (*heben Sie die Arme/hebe die Arme* bzw. *hebt die Arme* bzw. *Sie heben die Arme; Du hebst/Ihr hebt die Arme*), im zweiten Fall der deutschen Grammatik entsprechend ohne Personalpronomen. In allen anderen, häufigeren Fällen – bei imperativischen Infinitiven, unpersönlichen Deklarativsätzen und Kurzinstruktionen – kann die Person nur aus dem Gesamtkontext der Instruktionssituation abgeleitet werden. Doch die semantische Position ist auch bei derart grammatisch-syntaktisch betrachtet impliziten Formen immer besetzt und in nahezu allen Fällen vollkommen unmissverständlich: In kollektiven Cues ist die gesamte Gruppe gemeint, in individuellen Cues, bei der Zuwendung zu einzelnen Trainierenden (siehe Abschnitt 6.5.2), eine bestimmte Person, die oft auch einleitend mit dem Vornamen angesprochen wird.

Multimodal betrachtet ist die ›Person‹ einerseits in den interaktionalen Situationen durch die körperliche Ko-Präsenz und die grundsätzliche Anordnung im Raum ständig vor-etabliert als die aktuell trainierende Gruppe in ihrer Anordnung, andererseits wird die Gruppe auch mit jeder einzelnen Anleitungshandlung immer wieder als die ausführende und sich selbst in einer bestimmten Weise positionierende ›Person‹ bestätigt: Durch jede ›ge-cue-te‹ Positionierungshandlung ist man weiterhin aktiver Teil des gemeinsamen Projekts der Pilates-Einheit und bis auf Weiteres, bis zu einem individuellen Cue oder einer Korrektur, in einer legitimen körperlichen Ausrichtung. Dementsprechend explizit müssen Abweichungen vom ursprünglichen Positions-Cue verbal oder körperlich thematisiert werden. Beispielsweise arbeiten einzelne Trainierende in manchen Trainingseinheiten in Studio 2 nicht auf dem Reformer, sondern auf dem

Cadillac, einem anderen, wenn auch sehr ähnlichen Gerät, das aufgrund eines anderen Aufbaus manchmal eine etwas andere Positionierung erfordert. Dies wird jedoch meist über Cave-Cues der einzelnen Person gegenüber realisiert, jedenfalls durch individuelle Cues, die sich sowohl verbal (z.B. leiser gesprochen, Nennung des Namens) als auch körperlich (durch Annäherung) von der kollektiven Instruktion abheben.

In Teilkorpus 2b, den Instruktionsvideos der Online-Plattform, kommt zu diesem Sonderfall der Individualisierung ein prinzipielles Instruktionsproblem hinzu, nämlich dass die Position der ›Person‹ konzeptuell ›gespalten‹ ist. Mit jedem Positions-Cue sind gleichermaßen die konkreten Modellpersonen im Studio und die abstrakt imaginierten Trainierenden zu Hause gemeint, und zwar defaultmäßig sowohl mit einem ›Du‹ wie mit einem ›Ihr‹. Daher müssen die Trainer:innen explizit markieren, wenn sie von kollektiven Anweisungen in einen individualisierenden Modus wechseln oder die Gruppe im Studio adressieren möchten. Dies wird weniger sprachlich als körperlich durch die Herstellung von Blickkontakt, durch eine Körperorientierung weg von der Kamera zu den Gruppenmitgliedern und prosodisch durch leiseres, schnelleres Sprechen geregelt (wie eine Nebenbemerkung, einige Male bei V06). Umgekehrt liegt aber häufig der Fokus der Anweisungen bei den Trainierenden im Studio und die Trainierenden zu Hause werden nur am Anfang und am Ende ausdrücklich angesprochen (z.B. V09). Beispiel 43 veranschaulicht eine explizite doppelte Positionierung.

Beispiel 43: Doppelte Positionierung (V13: 06:39.125–06:49:347)

```
01    TV02       >+ >¥ hände ¥ an (.) #1 AUßen /¥ an die ↓STANGe,
      tv02-bl    >+ blickt auf die Stange (Cadillac-Trapez) --------------->
      k01-bl     >+ blickt auf die Stange ---------------------------------->
      tv02-bw       >¥ hält die Stange und hebt sie in Richtung von K01
      k01-bw                ¥ hebt ba und ergreift mit bh die Stange /¥
02    TV02       °hh wie+der so * wie + #2 Eben- /*
      tv02-bl           + blickt nach hinten zur Wand
      tv02-g                    * zeigt mit rh2 zur Wand /*
03    TV02       die + stan+ge+ * [↓FASS]en./*
      tv02-bl       + blickt auf Becken von K01
      k02-bl              + blickt auf ihre Oberschenkel
                             + blickt auf die Stange -------------------->>
      tv02-g                   * fasst mit bh eine imaginäre Stange /*
04    K02                     [mhm  ]
      k
05    TV02       °hhh △ ge+NAU; /△
      tv02-bl             + blickt auf K02s Rücken
      tv02-ko         △ dreht sich nach rechts und stellt sich hinter K02 /△
06    TV02       und ∫ °hh (.) du kannst jetzt gut ∫ ↑SITZen,
      tv02-be    ∫ holt zu Berührung von K02s Rücken aus
                 ∫ berührt mit lh (area) K02s Rücken --------------------->
07    TV02       △ <<t> + der eine oder ∫ andere /△  muss natürlich ∫ zu
                 hAUse + (.) die + ähm beine ↓BEUgen >
      tv02-ko    △ positioniert sich weiter links (vor K02) /△
      tv02-bl           + blickt auf K02s Oberschenkel----------------------
```

```
                ------+ blickt in die Kamera -----------------------------
                                + blickt auf K02s Oberschenkel ---------->>
tv02-be                            ʃ berührt mit rh (point) K02s Oberschen-
                kel------------------------------------------------------->>
tv02-be                                                    ʃ löst lh von
                K02s Rücken
```


#1


#2

Die Trainerin konzentriert sich die meiste Zeit auf die Kundin, womit aber die Trainierenden zu Hause stets ›mitgemeint‹ sind; in Z.02 wird auf den konkreten Übungsraum und eine vorhergehende Übung Bezug genommen, was zwar ein

wichtiger Hinweis für K01 ist, aber auch das Publikum einschließt, das diesen Übungsverlauf mitgemacht haben sollte. In Z.06–07 kommt es zu einem zweifachen plötzlichen Rahmenwechsel: In Z.06 wird K01 direkt angesprochen, ihre Position und damit indirekt ihr Trainingsstand werden positiv evaluiert, abgesichert durch eine leichte Berührung des Rückens, die die Aufrichtung der Wirbelsäule noch einmal zu Bewusstsein bringt und gleichzeitig minimal korrigiert. In Z.07 hingegen tritt TV02 in ein neues Interaktionsensemble mit den Zuseher:innen zu Hause ein und bietet ihnen eine alternative Beinposition an, was durch einen kurzen Blick in die Kamera und eine Berührung von K01 unterstützt wird; die Berührung von K01 ist nicht mehr für K01 gemeint, sondern zeigt den Körperbereich, um den es geht. Eigentlich handelt es sich insofern nicht um eine Berührung von K01, sondern um eine Zeigegeste.

Für Teilkorpus 1 und 2a (die buchbegleitenden DVDs) gilt, dass das, was in der direkten Interaktion durch die körperliche Ko-Präsenz etabliert ist oder mit verkörperten Ressourcen hergestellt wird, auf der bildlichen Ebene kommuniziert wird: Die abgebildeten Modelle sind Stellvertreter-›Personen‹, deren Positionierungshandeln von den Rezipient:innen auf den eigenen Körper übertragen werden soll. In Beispiel 36 etwa bietet die Gezeigte einerseits ein abstrahiertes Ideal der Ausführung, ist andererseits aber auch eine namentlich bekannte Persönlichkeit, auf deren Glaubwürdigkeit als körperlich vorbildlich fit und doch für andere erreichbar das ganze Buch aufgebaut ist.

Im Großen und Ganzen gilt hinsichtlich dieses konzeptuellen Slots für Bewegungs-Cues dasselbe wie das, was bisher für die Positions-Cues gesagt wurde: Die ›Person‹ muss nicht in der Konstruktion explizit angesprochen werden, ist aber als Ausführende/r der Kommunikationssituation inhärent; bei den Ratgeberbüchern und in den buchbegleitenden DVDs wird eine Modellperson als visuelles Vorbild präsentiert, dessen Handeln auf die eigene Ausführung transferiert wird. Ein auffälliger Unterschied: In Bewegungs-Cues wird wesentlich häufiger als bei Positions-Cues eine Du-Form verwendet, auch wenn die gesamte Gruppe gemeint ist – kollektive Cues sind also sowohl in Teilkorpus 2b als auch in Teilkorpus 3 an der Satzoberfläche häufiger in der 2. Person Singular formuliert; umgekehrt sind aber Du-Formulierungen, die in einer individuellen Sequenz (z.B. bei einer Korrektur) auftreten, viel seltener gleichzeitig an die Gruppe gerichtet. Dies wird auch mit entsprechendem Körperverhalten der Körperorientierung ausgedrückt, und zwar mit einer zentralen oder seitlichen Positionierung nahe an einer trainierenden Person bzw. durch das Eintreten in eine fokussierte Interaktion mit einer Einzelperson.

Figur

Im Grunde kommen bei statischen Lokalisationen für die Figur im Pilates nur drei konzeptuelle Möglichkeiten infrage: erstens die komplette ›Person‹ (die Instruktionsempfänger:innen), zweitens ein spezifischer Körperteil oder drittens ein Objekt wie ein Kleingerät oder ein Polster, die Matte oder Teile von Großgeräten (z.B. der bewegliche Wagen, die Fußstange). Bei verbalsprachlich realisierten Cues wird in nahezu allen Fällen, sofern die syntaktische Konstruktion keine Kurzinstruktion (also eine ›elliptische‹ Form) ist, das positionierte Element explizit genannt. Doch auch in Kurzinstruktionen wird meist nicht auf die Einbeziehung der Figur in die Konstruktion verzichtet (z.B. *Beine zusammen*), sogar wenn dies aus dem Übungskontext leicht inferierbar wäre. Dies gilt insbesondere für Teilkorpus 1: In den Ratgebertexten wird nicht sehr oft der Inferenz überlassen, was der Zielbereich des Positions-Cues ist. Eine Ausnahme sind vereinzelte fachsprachliche Kurzinstruktionen wie *Scoop*, was aus dem Pilates-Vorwissen heraus als eine bestimmte Haltung im Bauchbereich rekonstruierbar ist. Dies setzt voraus, dass die Rezipient:innen den entsprechenden einleitenden Teil gelesen haben und noch wissen, was mit ›Scoop‹ gemeint ist. Dieses Vorwissen wird in manchen Ratgebertexten und auf den DVDs oft aber auch immer wieder zur Erinnerung expliziert.

Die Figur kann jedoch auch mit anderen multimodalen Ressourcen vermittelt werden, insbesondere und vorrangig durch die Instruktionsgestik. Bei der Diskussion der Instruktionsgestik in Abschnitt 4.2.5 wurde dies bereits veranschaulicht: Die Hände bzw. Arme sind hier oft die Stellvertreter für die Füße bzw. Beine. Die Instruktionsgestik wird auch insbesondere dafür herangezogen, das Geschehen in den Gelenken zu zeigen, beispielsweise das Zusammenspiel von Hüftpfanne und Hüftknochen, was natürlich unter der Körperoberfläche liegt und nur schematisch mit einer zur Faust geballten Hand in der Handfläche der anderen Hand nachgestellt werden kann (siehe Abb. 6).

Ebenso gut sind mit der Instruktionsgestik aber auch gewissermaßen absolut Positionen von Körperteilen ikonisch darstellbar. Das heißt, dass die Figur – z.B. ein konkreter Körperteil oder aber ein/e Trainierende/r – durch den entsprechenden Körperteil oder die gesamte Gestalt der Trainerin bzw. des Trainers repräsentiert wird. Auch die Position eines Kleingerätes kann unmittelbar durch das Objekthandeln an/mit dem eigenen Körper der Trainerin bzw. des Trainers veranschaulicht werden (siehe auch Abschnitt 6.2.2 zum Demonstrieren).



Abb. 6: Instruktionsgestische Veranschaulichung des Hüftgelenks (I09, 02:39.365)

In den Ratgebertexten aus Teilkorpus 1 gilt Ähnliches wie für die ›Person‹. Wieder wird der konzeptuelle Slot hauptsächlich durch Abbildungen bzw. mehr oder weniger eindeutige Text-Bild-Relationen gefüllt. Hier finden sich im Korpus zwei Möglichkeiten: Entweder gibt es einen verbalsprachlichen Positions-Cue im Anleitungstext, der von der Abbildung gezeigt wird (im Sinne der Funktion der Monosemierung oder einer 1:1-Relation), oder es werden mit der Abbildung zusätzliche Positions-Cues gegeben, die im Text keine explizite Erwähnung finden. Die Ausgangsposition wird in den allermeisten Übungen als eigene Abbildung gezeigt, wodurch die anfängliche Positionierung des Gesamtkörpers, der Körperteile oder eines Kleingerätes sehr eindeutig ist, und auch im weiteren Übungsverlauf werden in den Zwischenstationen viele Hinweise gegeben, die im Schrifttext weder so ökonomisch noch so eindeutig darstellbar sind wie mit einem Foto. Durch das grundsätzliche Problem der statischen Abbildung von dynamischen Prozessen ist es sogar so, dass die bildlichen Cues streng genommen durchgehend Positions-Cues sind und dass erst durch die Inferenz von Bewegung in der Rezeption ein Verständnis von Dynamik entsteht, z.B. in Beispiel 1 mit den kleinen Zeichnungen der Bewegungsabfolge unter der verbalen Beschreibung.

Grund

Der Grund, der Bezugspunkt der Lokalisierung, ist eine konzeptuelle Größe, die in Positions-Cues häufiger als alle anderen Kategorien nicht explizit in die syntaktische Konstruktion Eingang findet. Man könnte sagen: Sofern es nicht ausdrücklich dazugesagt wird, ist der Grund, vor dem die Position einzunehmen ist, die Matte oder der Wagen. Ausnahmen sind Positionen auf der Rolle – hier wird doch immer wieder das Liegen auf der Rolle zumindest sprachlich veranschaulicht. Wenn der Grund explizit erwähnt wird, dann nur am Anfang einer Übung

bei der Beschreibung der Ausgangsposition oder wenn während oder am Ende der Übung eine Ruhe- oder Halteposition eingenommen werden soll (z.B. Beispiel 29, Z.01).

Auch hier ist die primäre multimodale Ressource die Instruktionsgestik, wenn anders als verbalsprachlich der Grund konstruiert wird. Der Grund wird dabei mit der flachen nach oben geöffneten Handfläche dargestellt, vereinzelt auch mit beiden Händen. Und wieder sind es bei den Teilkorpora der Ratgeberbücher und der DVDs hauptsächlich statische oder dynamische Bilder, an denen der Grund, der Übungsboden, implizit ersichtlich wird bzw. als selbstverständliche Voraussetzung des Instruktionsgeschehens nur bei einer stärkeren Veränderung der Position genannt wird. Allerdings kann in der direkten Interaktion (Teilkorpus 2b und 3) auch eine andere Form der Referenz auf den Grund vorgenommen werden: mit Berührungen, bei denen einzelne Körperteile von den Trainer:innen per Hand sanft auf den Grund gedrückt werden, insbesondere die Schultern und die Füße (beispielsweise auch auf die Fußstange des Reformers). Für die Trainierenden ist dies insofern ein Positions-Cue, als eine assoziative Verbindung zwischen Körperteilen und einem festen Untergrund hergestellt wird, ein Körpergefühl der korrekten Position, meist eben eine Ausgangsposition (siehe Beispiel 30).

Auch in dieser Hinsicht unterscheiden sich Bewegungs-Cues nur geringfügig von Positions-Cues: Der Grund ist meist die Matte oder Teile des Geräts, auf denen Körperteile aufliegen (der Rumpf auf dem Wagen, die Füße oder Beine auf dem Fußbügel). Eine Ausnahme bilden Übungen, bei denen Arme oder Beine gehoben und ›gegen einen imaginären Widerstand‹ nach unten gedrückt werden, ohne dass als Endpunkt die Berührung des Bodens vorgesehen ist. Dabei wird ein vorgestellter Grund angepeilt, ein anderer Raumbereich als jener, auf dem der Körper liegt oder steht, zudem ein nicht materieller und damit nicht berührbarer, auf den nur mit einer quantitativen Angabe wie *5 cm über dem Boden* exakt referenziert werden kann.

Assoziationsfunktion

Die prototypische statische Basic Locative Construction nach Berthele (2006) mit der Herstellung der Assoziationsfunktion (Verbindung von Figur und Grund) durch eine Präposition in einer Präpositionalphrase kommt hauptsächlich im Teilkorpus 1 und 2a (den buchbegleitenden DVDs) vor. In der direkten Interaktion (sowohl der Instruktionsvideos aus Teilkorpus 2b als auch in den videographierten Einheiten aus Teilkorpus 3) finden sich derartige Beispiele seltener. Hier wird wie schon oben bemerkt insgesamt der Grund oft nicht explizit genannt, am ehesten noch zu Beginn einer Übungsanleitung. Insgesamt werden Positions-Cues in

der direkten Interaktion häufiger mit dem Zustandspassiv und somit einer statischen Position von Gliedmaßen umrissen (›Füße sind geschlossen‹). Ansonsten ist in nahezu allen Fällen die Assoziationsfunktion mit ›auf‹ (›Füße stehen auf der Matte‹) oder ›unter‹ (›Hände sind genau unter den Schultern‹) umgesetzt. Dies spiegelt die Ergebnisse von Berthele (2006: 13–14) wider, wonach die Assoziationsfunktion in statischen Konstruktionen eher mit Adverbien wie *links* realisiert wird.

Die multimodalen Möglichkeiten der Verkörperung der Assoziationsfunktion sind schwer von den erwähnten gestischen und taktilen Formen der Besetzung von Figur und Grund zu trennen bzw. ist die Herstellung der Assoziationsfunktion meist Teil eines umfassenderen multimodalen Displays. Beispielsweise kann im Zuge einer Instruktionsgeste mit einer Hand eine schnelle Bewegung der Handfläche nach unten die Assoziationsfunktion realisieren: Die Handfläche symbolisiert dann die Fußsohle, der Endpunkt der Geste die Matte und die Abwärtsbewegung des Armes ist das Äquivalent zum Präpositionaladverb *hinunter/runter* (bzw. im Präfix-/Partikelverb *runterdrücken* das Präfix). Ähnlich kann auch die Druckausübung bei einer Berührung oder eine Blickbewegung (mit oder ohne Kopfbewegung) nach unten, nach oben oder zur Seite so interpretiert werden. In Beispiel 43 ist die Zeigegeste zur Wand nach hinten in Z.02 eine Richtungsangabe zur besseren Orientierung für K02.

In den Ratgeberbüchern (Teilkorpus 1) und in den DVDs (Teilkorpus 2a) finden sich wie erwähnt insgesamt mehr lokalisierende Konstruktionen nach dem idealtypischen Schema, aber die wesentliche Art und Weise, wie die Assoziationsfunktion etabliert wird, liegt wiederum in der bildlichen Präsentation des Körperhandelns der Modellpersonen: Dies enthält die entscheidenden Hinweise auf die Ausgangsposition, während weniger wichtige bzw. selbstverständliche Positionen wie die Schlussposition oder eine Ruheposition kaum mit eigenen Fotos (wohl aber in den Videos als Übungsabschluss) präsentiert werden. Eine Ausnahme bildet der für Pilates spezifische Shell Stretch (siehe Abbildung 1), der sehr häufig Gegenstand zumindest einer einmaligen expliziten Thematisierung und Anleitung ist, meist im einführenden Teil zu den Prinzipien oder Basisübungen. In den Ratgeberbüchern werden explizite Positions-Cues mit Bezug auf bestimmte Körperteile zudem auffällig häufig in den Bildbeschriftungen als verbale Beschreibungen, die mit Linien verbunden sind, vorgenommen (siehe Beispiel 26).

Was bereits für die Positions-Cues gesagt wurde, gilt mit Einschränkungen auch für Bewegungs-Cues: Die Verknüpfung von Figur und Grund wird in Teilkorpus 2b und 3 überwiegend nicht mit Präpositionen (in diesem Fall mit direk-

tionalen Präpositionen) vorgenommen, sondern mit Assoziationsfunktionsverben (z.B. *sinken, beugen, strecken*) und Partikelverben (insbesondere *aufrollen, abrollen, ablegen, herunterkommen, zusammendrücken* etc.). Das idealtypische Schema der Basic Locative Construction wird in den Ratgeberbüchern hingegen häufig genau so realisiert. Dies liegt daran, dass der gesamte körperliche Übungskontext in der direkten Vermittlungssituation so viel Informationen bereithält, dass die explizite Anleitung jedes Details dem aktuellen Handeln der Trainierenden nicht angemessen wäre. Zudem spielt die zeitliche Komponente eine große Rolle: Die Formulierungsarbeit in der direkten Interaktion ist der zeitkritischen Ausführung untergeordnet. Die Trainerin bzw. der Trainer muss teilweise in kurzer Zeit mehrere Instruktionen unterbringen; diese dienen zudem oft nur als Erinnerung an einen ausführlicheren Bewegungs-Cue, der im Übungsverlauf bereits vorher in genauerer Form gegeben wurde (siehe Beispiel 37, Z.22 und Z.29). Daher kann die Assoziationsfunktion wie im Übrigen auch alle weiteren konzeptuellen Bestandteile der Bewegungskonstruktion mit minimalen sprachlichen Mitteln erfolgen, auch nur mit einer Rumpfform wie *raus!* (für *den Wagen hinausschieben*) oder einer Geste.

Figur, Grund, Person, der genaue Ausgangspunkt und der Endpunkt sind aus dem räumlichen Arrangement und der aktuellen Übung zu erschließen. Ansonsten kann die Assoziationsfunktion besonders gut durch das Vorzeigen einer Übung als visueller Cue für die individuelle Umsetzung dargestellt werden (siehe Abschnitt 6.2.3). In den Ratgeberbüchern und in den buchbegleitenden DVDs bestehen hingegen Platz- und Zeitbeschränkungen, sodass mit möglichst wenigen und eindeutigen Instruktionen gearbeitet werden muss. Bei den buchbegleitenden DVDs (Teilkorpus 2a) findet sich das eindeutige Muster, die erste Bewegungsinstruktionsphase mit sehr expliziten und vollständigen Bewegungs-Cues durchzuführen und die Wiederholungen mit wesentlich kürzeren, eher an die Interaktion erinnernden Kurzinstruktionen vorzunehmen (z.B. V03), nur noch visuell durch die Demonstration der Modellperson zu rahmen (z.B. V02) oder ganz wegzulassen (V05).

Aktivierungsprozess

Auf typische Verben der Positionierung und Direktionalisierung wird im Abschnitt ›Übergreifende Aspekte der Raumkonstitution‹ eingegangen. Der statische Aktivierungsprozess wird verbal mit einer relativ beschränkten Auswahl an Positionsverben durchgeführt. Allerdings gibt es wie besprochen gerade in Teilkorpus 2b und 3, aber auch in den Ratgeberbüchern einen erheblichen Anteil von Kurzinstruktionsformen ohne verbalen Kern (z.B. *in jeder Hand eine Hantel*,

Handflächen nach unten). In diesen Fällen ist der Aktivierungsprozess aus verschiedenen Hinweisen zu inferieren: aus dem Übungskontext, aus den statischen und dynamischen Abbildungen (speziell Teilkorpus 1 und 2), aus dem Demonstrationsverhalten der Trainerin oder des Trainers (in Teilkorpus 3) oder durch eine Rekonstruktion einer vollständigen syntaktischen Form, wobei die Details wiederum aus dem Kontext zu erschließen sind.

In den Ratgeberbüchern und den buchbegleitenden DVDs findet sich wenig Variation des grundlegenden Musters von Bewegungs-Cues. In den Interaktionen von Teilkorpus 2b und Teilkorpus 3 sind situations- und zeitbedingt viel mehr Varianten vor allem mit dem Zweck der Ökonomisierung der Bewegungs-Cues im Übungsverlauf zu beobachten. Die Instruktionsgestik wird zur Unterstützung bzw. zur Veranschaulichung des Bewegungsverbs bzw. der Aktivität selbst verwendet. In Beispiel 28 werden instruktionsgestisch sowohl die Beuge-Streck-Bewegung als auch die Geschwindigkeit und die Intensität vermittelt.

Position

Die Position wurde im Analysemodell als Resultat der Lokalisation definiert, als das Positioniertsein der Person oder der Figur. Dies kann in multimodaler Hinsicht wiederum mit Fotos oder dem Körperhandeln der Modellpersonen in den Videos veranschaulicht werden. Sowohl verbalsprachlich als auch in der verkörperten Interaktion ist die Position ja durch die Einheit von Ausgangs- und Endpunkt (gerade das Nicht-Bewegen, das Nicht-Aktivieren) gekennzeichnet. Lokative Präpositionaladverbien (*dahinter, daneben*) und statische Präpositionalphrasen (*neben dem Körper, auf der Matte*) treten insbesondere in Korrekturen auf, meist eingeleitet durch ein namentliches Ansprechen der Person oder durch die proxemische Anbahnung einer individuellen Anweisung, wenn eine eingenommene Position nicht der ursprünglichen Anleitung (bzw. dem intendierten Zielzustand) entspricht. Die am häufigsten eingesetzte multimodale Ressource ist hier wiederum die Instruktionsgestik im Sinne einer teil-ikonischen Darstellung der angestrebten Position. Das Körperarrangement wird häufig durch eine Reihe von Positionierungen hergestellt.

In den Ratgeberbüchern und in den buchbegleitenden DVDs wird die Position als Resultat des Aktivierungsprozesses ganzheitlich durch die Abbildung und das Körperhandeln der Modellperson veranschaulicht – in den Ausführungen oben wurden die verschiedenen Teilaspekte dieses Resultats zerlegt, die Wahrnehmung der Bilder dürfte in der Regel aber entsprechend holistisch erfolgen.

Ausgangspunkt

Der Ausgangspunkt in einer dynamischen Lokalisation wird in der direkten Interaktion sehr häufig zunächst mit einer Positionierung angeleitet und dann deiktisch weitergeführt (z.B. *von hier aus* oder *dort* [= wenn der Wagen bis zum Anschlag hinausgeschoben ist] *wartet ihr kurz*, siehe auch Beispiel 27, Z.01–02). Der Ausgangspunkt wird zudem stark dadurch markiert, dass vor dem nächsten Bewegungs-Cue ein kurzes Innehalten angefordert wird. Eine andere Möglichkeit ist, die Vorbereitung durch die Aktivierung von Muskeln anzuleiten oder eine bewusste Wahrnehmung der aktuellen Ausrichtung und der Kontaktpunkte von einzelnen Körperteilen (z.B. Fußsohle, Rippenbogen, Schultern) mit der Matte oder mit dem Wagen anzuregen (siehe Beispiel 37, Z.06 – *Fersen an den Ball* – und Z.07 – *Länge suchen* bedeutet hier, die Aufrichtung der Halswirbelsäule vor Beginn der Übung zu überprüfen). Dadurch wird klar: Von diesem aktuellen Platz aus ist die Bewegung auszuführen; üblicherweise wird man zu diesem Punkt am Ende einer Übungsausführung wieder zurückkehren, um alle weiteren Wiederholungen auch von diesem Punkt aus zu starten.

Richtung

Als allgemeine Richtungsebenen sind sowohl die Vertikale (angeleitet mit *nach oben/unten, hoch/runter, hoch/tief*), die Transversale (*nach vorne/hinten*) und die Laterale (*nach rechts/links*) grundsätzlich möglich, darüber hinaus auch die Laterale/Proximale in anderem Sinne (von/zur Körpermitte) und alle Diagonalen (›schräg nach vorne‹, ›schräg nach oben‹, ›schräg nach links‹ etc.). Allerdings sind derartige Bezugnahmen nicht in jeder Körperposition gleichermaßen möglich und nicht gleich häufig. Dies hängt rein von der Übungslogik ab bzw. von der Körperposition: Im Stand können die Arme nach vorne und hinten bewegt werden, im Liegen bezieht sich ›vorne‹ und ›hinten‹ eigentlich auf ›unten‹ und ›oben‹, wenn man die intrinsische Perspektive der Trainierenden mit dem Kopf als obersten Körperbereich und den Füßen als unteres Ende berücksichtigt.

Am häufigsten wird die Vertikale explizit angeleitet, hier geht es in der überwiegenden Anzahl der Fälle um das Heben und Senken von Armen und Beinen (Beispiel 5, Satz [3]). Auch noch eindeutigere Formulierungen der Richtung wie *Finger Richtung Becken ziehen* sind im Sinne der Eindeutigkeit von Instruktionen häufig. An zweiter Stelle steht eine transversale Bewegung mit dem Strecken und Beugen, insbesondere auf dem Gerät. In den allermeisten Fällen werden logischerweise beide Richtungen bis zu zwei definierten Endpunkten (siehe unten) alternierend eingeschlagen, allerdings gibt es auch Minibewegungs-Cues, in denen in nur eine Richtung (vor allem nach vorne oder nach hinten) zu noch mehr Länge oder stärkerer Extension angeleitet wird. In Muskel-Cues gibt es noch eine

weitere Achse der Bezugnahme: ›innen/außen‹ (z.B. *Mit der Ausatmung ziehen Sie den Bauchnabel nach innen und oben*, R04: 41) – das Innen ist dabei ein Teilbereich des Körpers der Trainierenden, die Bewegung eine sehr subtile, nichtsdestoweniger wird eine Richtung der Muskelaktivierung vorgegeben.

Auch Minibewegungs-Cues, die sich auf das Halten beziehen, vermitteln eine Richtung der Bewegung – gegen die Schwerkraft oder gegen den Zug der Federn. Das Ruhighalten (beispielsweise des Wagens) meint ein aktives Arbeiten gegen die Richtung, die von den konkreten physikalischen Kräften oder körperlichen Funktionszusammenhängen (z.B. konzentrische oder exzentrische Muskelaktivierung) vorgegeben werden. Ansonsten steckt die Richtungsangabe wiederum im Zusammenhang mit der Assoziationsfunktion in Partikelverben wie *hinuntersteigen*, *hinausschieben* etc. (siehe Beispiel 37, Z.10, *Finger nach unten wegschieben*).

Die multimodalen Möglichkeiten der Richtungsangabe sind in den direkten Interaktionen von Teilkorpus 2b und Teilkorpus 3 überaus vielfältig, im Vergleich zu anderen konzeptuellen Slots stehen hier nahezu alle Ressourcen zur Verfügung: Die Instruktionsgestik kann sämtliche Richtungen von Körperteilbewegungen mit Händen und Armen simulieren; die Prosodie kann besonders gut Bewegungen nach oben (*↑HO:CH*) und unten (*↓!RUN!ter*) mit-signalisieren. Die Körperorientierung wird häufig eingesetzt, um laterale Bewegungen zu vermitteln, indem die Trainerin bzw. der Trainer den Oberkörper leicht oder stark zur Seite dreht. Mit Wippen nach vorne und hinten und allgemein mit dem Schwerpunkt der Körperposition werden Vorwärts- und Rückwärtsbewegungen angedeutet. In den Ratgebertexten hingegen werden Richtungsangaben wiederum fast ausschließlich aus Inferenzen zwischen zwei Abbildungen einer Bilderfolge oder aufgrund expliziter verbalsprachlicher Anweisungen gegeben. Zusätzliche graphische Elemente wie Pfeile, die eindeutig auf eine Richtung verweisen können, sind wie in Abschnitt 4.2.3 erwähnt erstaunlich selten, obwohl diese Disambiguierung verhältnismäßig einfach wäre.

Pfad

Die Konzeptualisierung des Pfades ist die variantenreichste Stelle in der dynamischen Lokalisation und gleichzeitig das wichtigste zu versprachlichende oder zu verkörpernde Element in einem Bewegungs-Cue. Dies lässt sich auch aus dem Material bestätigen, und zwar für alle drei Materialtypen: Der Pfad als gedachte Verbindungslinie zwischen Ausgangs- und Endpunkt wird in allen syntaktischen Instruktionstypen mittels Bewegungsverben impliziert (z.B. *ausstrecken*), mit Präpositionalphrasen (*auf den Boden*) kodiert oder in einer Kurzinstruktion (z.B. *Fuß flex*) auf der Grundlage von Bewegungswissen vermittelt (siehe insbesondere

die längeren Übungsbeschreibungen in den Beispielen 2, 4, 35, 37). Obwohl der Pfad also immer zumindest erschließbar ist, beziehen sich Rückfragen von Trainierenden am häufigsten auf genau diesen Bereich der Instruktion, da es immer mehrere Varianten gibt, wie die Distanz zwischen Ausgangs- und Endpunkt vom gesamten Körper oder von einem Körperteil zurückgelegt werden kann (z.B. stärker *über oben* oder *über die Seite*). Auch wenn sich die Rückfragen eher auf den Endpunkt beziehen, wird damit auch mitvermittelt, dass die Länge des Pfades für nicht eindeutig gehalten wird.

Ein zentrales Muster ist die Konzeptualisierung des Pfades, der im Laufe einer Übung meist mehrmals zurückgelegt wird, mithilfe von Verbpaaren wie *herziehen‹/zurückziehen*, *beugen/strecken*, *heben/senken*. Eine pilates-spezifische Pfadangabe ist das Auf- oder Abrollen ›Wirbel für Wirbel‹, wie dies auch in der Übung ›Roll up/Roll down‹ durchgeführt wird. Es geht im Pilates oft gerade darum, den Pfad einer Bewegung exakt nachzuvollziehen, eine direkte Linie zu wählen, also nicht auszuweichen, wofür die Aktivierung der Körpermitte unerlässlich ist.

Insofern trifft auf Pilates das Sprichwort ›Der Weg ist das Ziel‹ in besonderer Weise zu: Die Wahrnehmung des Pfades und seine kinästhetische Verinnerlichung für zukünftige Übungsausführungen ist ein vorrangiges Instruktionsziel und wird verbalsprachlich, mit Berührungen und Instruktionsgestik gleichermaßen vermittelt. Typisch für Pilates ist auch ein zweistufiger Pfad: Beispielsweise impliziert die Anweisung, *den Oberkörper hoch und in die Länge* zu ziehen, zwei miteinander verschmelzende Bewegungen nach oben und nach hinten. Für die verbale Beschreibung des Pfades werden auch verhältnismäßig häufig Metaphern bzw. Vergleiche eingesetzt (z.B. *das rechte Bein wie an einer Schiene entlang hinausschieben*, *in der C-Kurve nach oben gehen*). Auch mit Augen- und Kopfbewegungen kann der Pfad nachgezeichnet werden.

Endpunkt

Wie angesprochen wird der Endpunkt sehr oft nur dann explizit genannt, wenn er aus dem Gesamtzusammenhang der Übung nicht von selbst eindeutig wird, beispielsweise durch die Grenzen der möglichen Bewegung des Wagens, den Maximalwiderstand der Federn oder anatomische Bedingungen. Sonst ist das Ende der Bewegung oft nur aus der empraktischen Erfahrung klar. Explizite Thematisierungen werden jedoch beispielsweise durch die Zielposition (z.B. *Beine gehen in table top* = Heben der Beine und Anwinkeln der Knie) vorgenommen (siehe Beispiel 8, Z.01, *Rückenlage*).

Gerade der Endpunkt ist jedoch oft Gegenstand von längeren interaktiven Verhandlungen zwischen Trainer/in und Trainierenden in Einzelkorrekturen:

Der Endpunkt wird dann individuell durch Berührungen oder andere körperliche Grenzsetzungen angezeigt, beispielsweise indem der individuelle Bewegungsradius gemeinsam bis zum Extrem ausgereizt wird – oder aber umgekehrt (z.B. in Form von Cave-Cues) eine zu große Bewegung, eine unangemessene Extension durch die Trainerin bzw. den Trainer verbal oder körperlich korrigiert wird. Die körperliche Korrektur wird oft durch eine ausgestreckte, in der Luft gehaltene Hand mit der Handfläche nach unten vorgenommen, die den Endpunkt der angestrebten Bewegung markiert: ›Bis hierher‹ (bis zur Berührung mit der Handfläche) soll beispielsweise das Bein in die Höhe gestreckt werden. Lokaldeiktika (*hierher, da hin*) sind dabei häufig eingesetzte verbale Begleitungen.

Modifikation

Die häufigste Modifikation, also die genauere Angabe zur Art und Weise, bezieht sich bei statischen Lokalisationen auf die Anspannung oder Entspannung des Körpers in einer bestimmten Position, also darauf, ob die Position eine Ruheposition oder eine Vorbereitung auf einen gleich folgenden Bewegungs-Cue darstellt. Verbalsprachlich wird die Modifikation in den meisten Fällen mit qualifizierenden Adjektiven bzw. Adverbialphrasen vorgenommen, insbesondere auch mit korrigierenden Kurzinstruktionen wie *höher!*, *tiefer!*, *weiter nach links!*, *table top!* oder auch mit infinitivischen Imperativen wie *nicht abstellen!* usw.

Auch das lässt sich instruktionsgestisch unterstreichen, wird aber in Teilkorpus 2b und 3 nie ausschließlich mit einer Instruktionsgeste durchgeführt, sondern immer verbal begleitet. In den buchbegleitenden DVDs sowie in den Ratgeberbüchern werden solche Anweisungen ausschließlich als antizipatorische Cave-Cues realisiert, während sie in den direkten Interaktionen von Teilkorpus 2b und 3 in Form von individuellen Korrekturen vollzogen werden. Eine besonders häufig eingesetzte multimodale Ressource der Modifikation ist die Prosodie (siehe Abschnitt 4.2.4).

Interessanterweise kann mit Abbildungen in den Ratgeberbüchern nur sehr indirekt eine Modifikation angegeben werden, und zwar nur in der generalisierten Form des Zeigens der optimalen Positionierung. Eine zusätzliche qualitative Information kann nur in den Bildunterschriften oder in den dazugehörigen Videos mit einer verbalsprachlichen Anleitung der extradiegetischen Off-Stimme vermittelt werden. In der direkten Interaktion gibt es neben der Prosodie und der Instruktionsgestik auch noch durch verbalsprachlich begleitete Demonstrationssequenzen die Option, Detailinformationen zur idealen Positionierung anzugeben. Dies ist zudem oft Gegenstand ausführlicher Erklärsequenzen mit Bezug zu anatomischen Details, Funktionsweisen von Muskulatur und Gelenken etc. (siehe 6.2).

In Beispiel 42 sind zwei statische Lokalisationen enthalten. In Z.02 leitet eine typische Form mit dem Zustandspassiv die Beibehaltung jener Position ein, die bereits in einer früheren Anleitung durch einen Bewegungs-Cue eingenommen wurde. Bei Z.08 ist die statische Lokalisation des Beckens ein Cave-Cue, konzeptuell eigentlich auch als Minibewegungs-Cue im Sinne eines Halte-Cues klassifizierbar, da aktiv gegen einen Verlust der Kontrolle über das Becken gehandelt werden muss. In beiden Fällen ist der Körperteil wie beschrieben die Figur, die sich vom Grund der Matte abhebt und der somit unauffällig lokalisiert wird. Die Assoziationsfunktion und der Aktivierungsprozess werden in Z.08 sprachlich nur implizit vollzogen. Z.03 hingegen zeigt, dass im Zustandspassiv formulierte statische Lokalisationen eine Art ›eingefrorene‹ Bewegung kodieren. Als Person werden mit dem *Du* die gesamte Gruppe und die Trainierenden zu Hause angesprochen. Durch das Körperhandeln im Übungsraum ist die Trainerin jedoch auch Teil der Ausführung. Sie lokalisiert zudem ihr eigenes gestrecktes Bein und die stabile Hüfte als Figur.

Die Modifikation in dynamischen Lokalisationen betrifft meist das Bewegungstempo (in den allermeisten Fällen *langsam*), die Präzision (*kontrolliert*) und die Atmung (*einatmend ablegen*). Eine häufige und besondere Form der Modifikation mit der syntaktisch meist eingebetteten Etablierung zusätzlicher Cues als Bewegungs-Hinweise oder Bewegungs-Resultate (z.B. mit *sodass*) wird im folgenden Abschnitt gesondert erläutert. Die Bewegungsamplitude wird wie bereits erwähnt mit der Instruktionsgestik dargestellt oder durch eine unterstützende Berührung gezeigt – etwa indem die Trainerin bzw. der Trainer die Hand als den anzupeilenden Endpunkt der Bewegung in die Höhe hält. Auch die Feinheiten der ›Ansteuerung‹ werden mit qualifizierenden adverbial oder attributiv gebrauchten Adjektiven (z.B. *eine sanfte Ansteuerung*, *weiche Leisten*, *die Beine bewusst durchstrecken*) sowie mit präzisierenden Präpositionalphrasen (*ohne Schwung*, *mit aktivierter Bauchmitte*) und genaueren Angaben zum Pfad vermittelt (z.B. *auf dieser Seite mehr Ansteuerung links als rechts*). Ein derartiges Detail war auch Gegenstand der Aushandlung in Beispiel 4, Z.11–15 (*NICHT in den Schultern, NICHT im Rücken*).

Von den vielen Bewegungs-Cues in Beispiel 42 soll nur einer hervorgehoben werden: In Z.15 wird mit dem Bewegungsverb *sausen* eine sehr dynamische Bewegungsqualität als Modifikation angegeben. Interessant ist, dass der Name der Übung (*leg circles*) statt des Beines als Figur hervorgehoben wird. Die Assoziationsfunktion wird wiederum unauffällig vollzogen; Ausgangspunkt und Endpunkt werden bei dieser kreisförmigen Bewegung nicht kodiert. Am Beispiel sieht man also, dass viele Aspekte des Bewegungsschemas nicht sprachlich, sondern

durch das körperliche Demonstrationsverhalten – in den Ratgeberbüchern auch mit Abbildungsfolgen und Zeichnungen – angeleitet werden.

Übergreifende Aspekte der Raumkonstitution

In diesem Abschnitt werden ausgewählte weiterführende Aspekte aufgegriffen, darunter ein Konzept der Hierarchisierung von Cues und Strategien des Lokalisierens, Selektierens und Linearisierens.

Zunächst wird jedoch auf die bildliche Ebene in den Ratgeberbüchern, also auf die spezifische auf Bewegungsanleitungen abgestellte Funktion von Text-Bild-Relationen eingegangen. Was diese Frage angeht, kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die Bewegung zwischen den statischen Fotos nur in der Rezeption erschlossen werden kann, und zwar auf der Grundlage der gewohnheitsmäßigen Interpretation von impliziten Bewegungen (vgl. Goldstein 2015: 176), die angenommen werden, weil nahe nebeneinander positionierte oder mit Ziffern durchnummerierte Bilder konventionalisiert einen Prozess mit einer linearen, chronologischen Ordnung wiedergeben. Die eigentliche Beschreibung der Aktivität und der Richtung sowie der Pfad müssen durch Inferenzen und eigene Ausführung ergänzt werden – also durch die eigene Körpererfahrung und die Umsetzung einer bildlichen Anleitung mit Unterstützung schriftsprachlicher Hinweise in der Bildbeschriftung oder im Fließtext.

Doch nicht alle Ratgeberbücher enthalten mehr als eine Abbildung bei jeder Übung. Wenn nur ein Foto eingesetzt wird, zeigt dieses den Ausführungshöhepunkt, also den Gipfel des Aktivierungsprozesses. Wenn zwei Fotos eine Übung illustrieren, dann sind es meistens der Aktivierungsprozess und der Ausgangspunkt. Figur, Grund, Person und Assoziationsfunktion sind für die Rezipient:innen rekonstruierbar.

Die wesentliche Interpretationsaufgabe besteht jedoch darin, das Körperhandeln in der Abbildung auf die eigene Person zu übertragen, also selbst zur ausführenden ›Person‹ zu werden und dabei Bewegungspfad und vor allem die Bewegungsqualität (die Modifikation) aus der Abbildungsfolge oder aus dem Anleitungstext zu erschließen. Eine Herausforderung ist dabei der Transfer von der seitenverkehrten Präsentation: Schwierigkeiten kann dabei die bildliche Spiegelung von ›rechts‹ und ›links‹ und insbesondere von diagonalen Ausführungen machen.

Auch bei der Rezeption der buchbegleitenden DVDs und in den Instruktionsvideos wird durch das Vorbildhandeln der Modellpersonen die – hier gesprochensprachliche, teilweise extradiegetische – Anweisung monosemiert, in diesem Fall wesentlich eindeutiger, da die Videoaufzeichnung eine dynamische Darstellung erlaubt. Allerdings bestehen auch hier Einschränkungen, da durch

die Kameraperspektive und die Einstellungsgröße Ausführungen nicht gleichzeitig von allen Seiten und in allen Details gezeigt werden können. Zudem können zwar Geschwindigkeit und andere qualitative Bewegungsmerkmale dargestellt werden, aber die Ausführungspräzision und die kinästhetischen Empfindungen sind nur sehr eingeschränkt vermittelbar. Bei den Videos der Online-Plattform führen einzelne Modellübende nicht alle Übungen sofort richtig aus, auch nicht alle Fehler werden von der Trainerin oder vom Trainer korrigiert, doch da es mehrere ›Personen‹ zur Identifikation gibt, können Abweichungen als solche wahrgenommen werden.

Zurück zu den verbalsprachlichen Cues. Hier muss eine Ergänzung zum bisher eingeführten Cue-Konzept eingeführt werden, die in der Einleitung zu diesem Kapitel und in der Analyse bereits angedeutet wurde: Manche Cues sind insofern sekundäre Cues, als sie einen anderen Cue, den ›Matrix-Cue‹, stützen, was nicht nur aus der Funktion, sondern bereits aus der sprachlichen Formulierung hervorgeht. Ein sekundärer Cue ist dadurch gekennzeichnet, dass er in einen Matrix-Cue syntaktisch eingebettet ist. Dazu ein paar einfache Beispiele aus den Ratgeberbüchern.

Beispiel 44: Matrix-Cues und sekundäre Cues

(1) Aktivieren Sie ausatmend Beckenboden- und Bauchmuskulatur, um den Kopf und die Schultern aufzurollen. (R01: 38)
(2) Dann lösen Sie vom Steißbein aus Wirbel für Wirbel von der Matte [...], bis der untere Rücken möglichst neutral in der Luft schwebt. (R01: 32)
(3) Setzen Sie sich in neutraler Stellung auf den Boden, sodass Sie die Sitzbeinhöcker auf der Unterlage spüren. (R01: 42)

Es wird mit diesen eingebetteten Cues zwar auch eine Bewegungs- oder Positionsanleitung gegeben, aber es handelt sich in diesen Fällen um Resultate der im Matrixsatz dargestellten Bewegung bzw. um Hinweise darauf, was der Matrix-Cue jeweils bewirkt. Es handelt sich dabei um einen zusätzlichen Hinweis für die erfolgreiche Durchführung der Übung. In Satz (1) ist die *um-zu*-Konstruktion das unmittelbare Bewegungsresultat der Ansteuerung der angegebenen Muskulatur, in Satz (2) wird der Endpunkt der Bewegungskonstruktion, also das Ziel im Source-Path-Goal-Schema, konzeptualisiert, in Satz (3) wird die kinästhetische Konsequenz aus dem Bewegungshandeln genannt und gleichzeitig wiederum ein Hinweis geliefert, unter welchen Umständen die Übungsausführung erfolgreich war. Es handelt sich dabei also teilweise um unmittelbare Anteile der Basis-Konzeptualisierung, teilweise um Modifikationen und teilweise um Bewegungsresultate oder Wirkungen von Bewegung. In den videographierten Einheiten aus Teilkorpus 3 und in den Instruktionsvideos aus Teilkorpus 2b nehmen sekundäre

Cues besonders häufig Bezug auf die Dehnung als eigentliches Empfindungsziel einer Übung. Manche sekundäre Cues dienen auch als *accounts* (Begründungen), also als Rechtfertigung der Wichtigkeit des Matrix-Cues – z.B. *halte die Spannung, um die Verankerung des Kreuzbeins zu kontrollieren* (R05: 52).

Wie implizit oder explizit Raumreferenzen vorgenommen werden, hängt vor allem vom Wissensstand der Interaktionsteilnehmer:innen und von der Situation ab. Es ist bereits aus der Analyse hervorgegangen, dass bei gesprochensprachlichen Instruktionen in den direkten Interaktionen von Teilkorpus 2b und Teilkorpus 3 eine Tendenz dazu besteht, weite Teile des allgemeinen konzeptuellen Schemas höchstens einmal am Beginn einer Übung explizit zu machen oder von vornherein wegzulassen, da die Übungssituation viele offene Konzeptstellen bereits im Vorhinein mit einem Defaultwert besetzt. Doch hier liegt auch eine Quelle für die – insgesamt nicht sehr häufigen – Missverständnisse.

Allgemeine zuvor erwähnte Prinzipien der Linearisierung (vgl. Janzen und Katz 2000: 53–55) wie das Prinzip der Verbundenheit, wonach benachbarte Komponenten aufeinander folgend aufgegriffen werden, und das Ökonomie-Prinzip, das besagt, dass man bei Verzweigungen zunächst dem kürzeren Ast folgt, lassen sich schwer auf den Übungsablauf im Pilates beziehen. Allgemein kann gesagt werden, dass die Reihenfolge der Positions- und positionierenden Bewegungs-Cues in der Vorbereitung der Ausgangsposition keinem Muster folgen wie ›von Kopf bis Fuß‹, sondern wenn, dann am ehesten nach dem Prinzip der Relevanz für die folgende Übung eingeführt werden. Die Linearisierung wird grundsätzlich durch die Chronologie der Bewegungsabfolge vorgegeben, da es sich um einen in der Zeit verankerten Prozess handelt. Allerdings gibt es auch hier mindestens zwei Handlungsstränge, in Teilkorpus 3 auch noch mehr: erstens die allgemeine Progression der Übung und zweitens eine quer dazu liegende Instruktionsebene von explizierenden, verfeinernden, warnenden, spezifizierenden oder vertiefenden Anweisungen (z.B. etabliert durch Muskel-Cues, Cave-Cues, reformulierte Bewegungs-Cues, Vergleiche). Dafür ist jedoch keine Systematik erkennbar, abgesehen davon, dass solche ergänzenden Cues subtile, das heißt nicht als solche erkennbare Korrekturen sind (siehe Abschnitt 6.3), oder erst nach weiteren Wiederholungen nach und nach eingeschoben werden.

Zum Thema Bewegungsverben: Alle für Matteneinheiten typische Verben kommen auch in den Geräteeinheiten vor, aber umgekehrt sind die Verben der Gerätestunden relativ spezifisch für diese Anleitungssituation, was aus der besonderen Charakteristik der Übungsgeräte hervorgeht. Einige hier unter die Positionsverben eingereihte Verben sind nur im Zustandspassiv in Verwendung und nur in diesem syntaktischen Kotext als Positionsverben zu verstehen, was die angegebenen Beispiele verdeutlichen.

Tab. 19: Übersicht über typische Positions- und Bewegungsverben

Typischste Positionsverben in Matteneinheiten	sich berühren (die Füße berühren sich) bleiben (der Kopf bleibt liegen, die Taille bleibt) verschränken (die Arme sind verschränkt) strecken (das Bein ist gestreckt) liegen (die Hände liegen auf der Matte) aufstellen (nur im Passiv, die Füße sind aufgestellt) schließen (die Beine sind geschlossen) zeigen (die Handflächen zeigen nach unten) hängen (die Schultern hängen entspannt nach unten) öffnen (Beine sind geöffnet) ausrichten (Becken ist gerade ausgerichtet) schweben (Ellbogen schweben über dem Boden)
Typischste Positionsverben in Geräteeinheiten	Keine besonderen im Vergleich zu den Matteneinheiten
Typischste Bewegungsverben in Matteneinheiten	legen (die Hände auf die Matte) gehen (die Arme gehen nach hinten) kommen (höher kommen) reinsinken (sich reinsinken lassen) strecken (Arme und Beine strecken) beugen (Arme und Beine beugen) bringen (die Arme zur Decke bringen) drehen (auf den Bauch drehen), ausdrehen (Beine ausdrehen) heben (den Kopf heben) öffnen (Beine öffnen) pressen, drücken, runterpressen, reindrücken (Minibewegungs-Cue) aktivieren (Bauchmuskulatur aktivieren) halten (die Position halten) ablegen (den Kopf ablegen) streben (die Schulterblätter streben nach unten) gleiten (die Schulterblätter nach unten gleiten lassen) holen (die Kraft aus dem Bauch holen) bewegen (die Arme bewegen sich zurück) aufrollen (in die Kerze aufrollen) abrollen (wieder auf die Matte abrollen) hochschieben (Becken hochschieben) schieben (Knie nach vorne schieben) schrauben (Wirbelsäule in die Höhe schrauben) sich begeben (sich in den Vierfüßlerstand begeben) ausrichten (Schultern ausrichten)

Typischste Bewegungsverben in Geräteeinheiten	zurückkommen (mit dem Wagen zurückkommen) zurückholen (den Wagen zurückholen) rausfahren, hinausfahren, reinfahren, zurückfahren (mit dem Wagen ...) reinsinken (sich reinsinken lassen) schieben, wegschieben, rausschieben (Wagen rausschieben) zusammengeben (Knie und Füße zusammengeben) zusammendrücken (Knie und Füße zusammendrücken) zusammenpressen (Knie und Füße zusammenpressen)
Seltener auftretende, aber typische Positionsverben	schauen (die Füße schauen zueinander) einhängen (zwei rote Federn sind eingehängt) verankern (Schultern sind verankert)
Seltener auftretende, aber typische Bewegungsverben	Ausschütteln (Arme ausschütteln) bouncen (federnde Bewegungen auf dem Gerät) mobilisieren (die Kräfte, das Becken mobilisieren) wandern (nur in Bezug auf Blick – der Blick wandert mit)

Bei den meisten Bewegungsverben handelt es sich um terminative (z.B. *kommen*, *abstellen*) oder kausative Bewegungsverben (z.B. *pressen*, *drücken*) (vgl. Wunderlich 1985: 80). Den direktionalen Partikelverben ist wie erwähnt die Angabe einer – wenn auch oft vagen – Bewegungsrichtung und damit die Implikation eines Pfades gemeinsam, ausgehend von einer Ego-Hic-Nunc-Orientierung (z.B. *rausschieben, zurückkommen*). Teilweise wird nach Eichinger (1989: 79) aber auch das Merkmal Flächenkontakt realisiert (z.B. bei *vom Gerät runterkommen*). Bewegungsmedium ist im Kontext Pilates immer die Luft. Die Bewegungsgeschwindigkeit wird nur von wenigen Verben nahegelegt: *aufrollen* etwa kann ebenso langsam wie schnell erfolgen, dies wird in der Modifikation oder mit prosodischen Mitteln und der Rhythmisierung angegeben (siehe 5.3.2).

Was die Topik-Fokus-Gliederung betrifft (vgl. Stutterheim 1990), geht aus den bisherigen Beispielen hervor, dass in den Ratgeberbüchern eine sehr einfache und klare Abfolge nach Topik (meist ein Körperteil) und Fokus (damit auszuführende Bewegung oder Position) eingehalten wird. Anaphorische Referenz mit Substitutionen und Pronomina wird kaum eingesetzt, somit stellen die Anleitungen textgrammatisch betrachtet keine besonderen Anforderungen an die Rezeption. Dasselbe gilt für Teilkorpus 2a. In den gesprochensprachlichen Teilkorpora 2b und 3 hingegen ist diesbezüglich mehr Varianz zu beobachten. Es wird aber auch eine eindeutige Zuerst-Topik-dann-Fokus-Gliederung bevorzugt, ebenso wie die möglichst eindeutige Referenz.

5.2 Perspektivität und lokale Deixis

In diesem Abschnitt erfolgt eine genauere Darstellung der Perspektivität in Instruktionen mit einem Schwerpunkt auf der lokalen Deixis, die im Material der vorliegenden Arbeit einen höheren Stellenwert einnimmt als andere Aspekte der Perspektivierung.

5.2.1 Analyserahmen

Nach der umfassenden Arbeit von Köller (2004) kann die Frage nach der Perspektivität im Sinne einer semantischen und kognitiven Strategie für jede Wortart, jede Wortbildung, jede syntaktische Konstruktion beantwortet werden. In diesem Abschnitt wird die Perspektive jedoch enger gefasst und ich gehe nur darauf ein, wie dem Raum mit der Wahl eines Ausgangspunktes und eines Verweismittels Struktur verliehen wird. Besonders relevant sind Deiktika (Ortsadverbien wie *hier, dort, diesseits*).

Die Wahl der Perspektive und die Verwendung lokaler Deixis als semiotische Praxis des Verweisens im Raum hängen eng miteinander zusammen. Eine zentrale Frage ist jene nach dem Bezugssystem der Raumreferenz. Die drei üblicherweise angenommenen Systeme sind erstens eine landmarkenrelationale Verortung mit einem absoluten Bezugssystem, z.B. durch die Angabe von Himmelsrichtungen, zweitens ein relatives Bezugssystem (betrachter- oder umgebungsrelational, häufig auch als ›deiktisch‹ bezeichnet) und drittens ein intrinsisches System, das von den kanonischen Eigenschaften des zu lokalisierenden Gegenstandes ausgeht (vgl. Levelt 1999: 79–80, Habel und Stutterheim 2000: 2–3). Schwitalla (2012: 183) hebt jedoch hervor, dass raumdeiktische Angaben wie *herein, hinüber, heraus, hinunter* je nach Kontext und Situation (bei ihm mündliche Erzählungen) oft sowohl eine intrinsische als auch eine deiktische Interpretation erlauben. Der »Blickpunkt« ist definiert als »gerichtete Instanz, relativ zu der die Lage eines Objekts relativ zu einem Relatum bestimmt werden kann« (Vorwerg 2003: 379). Das dazugehörige Blickpunktproblem betrifft also die Frage, welche Perspektive bei der Formulierung eines räumlichen Zusammenhangs gewählt werden soll.

Tversky (1999: 465) unterscheidet lediglich zwischen einer persönlichen Perspektive (Sprecher:in bzw. Adressat:in als Ausgangspunkt) und einer neutralen Perspektive (intrinsisch/landmarkenrelational, extrinsisch/external). Auf diese Unterscheidung wird in der Analyse zurückgegriffen, da sie m.E. einfacher, gleichzeitig eindeutiger und auch dem Material angemessener ist. Die Wahl der

Perspektive hängt weniger von der räumlichen Konstellation ab als von der Gesprächssituation (vgl. Ehrich 1985) bzw. von sozialen Faktoren, genauer von Einschätzungen der Sprecherin/des Sprechers über die Empfänger:innen und was kognitiv als einfacher oder schwieriger für die Adressat:innen angenommen wird (Tversky 1999: 487; Giessler 2010: 295 nennt Alter, Geschlecht und Bildungsweg der Versuchspersonen als Einflussfaktoren).

Deixis ist ein sehr intensiv und vielfältig beforschter Teilbereich der Raumlinguistik (vgl. Fricke 2007 sowie Stukenbrock 2015 für einen Überblick über deutsche und angloamerikanische Forschungstraditionen). In der neueren gesprächs- und interaktionslinguistischen Forschung wird Deixis insbesondere im Zusammenhang mit Zeigegesten untersucht und als Prozedur verstanden: Deixis (›spatial indexicality‹) stellt den Kontext her, wird nicht von ihm bedingt (vgl. Auer 2012: 56; Mondada 2013b: 269).

Fricke (2007: 86) definiert lokale Deixis als »origorelative Lokalisierung von Gegebenheiten durch den Sprecher in einer Kommunikationssituation, die neben ihm selbst in der Sprecherrolle zumindest einen Adressaten umfasst«. Der ›deiktische Prozess‹ besteht nach Diewald (1991: 3) aus einer zeigenden und einer nennenden Komponente. Uhmann (2013) stellt anhand von deiktischen Praktiken bei Operationen fest, dass die Verwendungsweisen von *hier* und *da* insgesamt mehr mit den sozial ungleichen Rollen der beteiligten Personen zu tun haben. Die ungenaue Referenz wird durch gestische Hinweise präzisiert. Ähnlich beschreibt Keevallik (2013a) die Verwendung von *here* im Tanzunterricht als deiktischen Ausdruck, der eine Verknüpfung zwischen dem Vorzeigen einer Handlung, multimodalen Displays und der verbalen Instruktion herstellt. Gemeinsam mit der körperlichen Demonstration kann *here* räumliche Konfigurationen beim Tanzen verdeutlichen und dabei eine Art abstrakte Origo etablieren: Es verweist dabei auf kritische Positionen eines idealisierten Bewegungsablaufs (Keevallik 2013a: 350–351). Auf diese Weise werden räumlich-körperliche Konfigurationen aus dem Echtzeit-Übungszusammenhang herausgenommen, gewissermaßen in der Zeit eingefroren und für die Instruktion zugänglich gemacht. Ebenso kann sich *here*, obwohl ein Element der Lokaldeixis, stärker auf den zeitlichen Ablauf beziehen und den Fokus auf ein bestimmtes Bewegungselement zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt oder auf einen etwas länger andauernden Bewegungsabschnitt lenken (also die Bewegung ›parsen‹, zerlegen). Diese Punkte sind für das Verständnis der Deixis im Pilates-Instruktionshandeln sehr relevant, wie noch auszuführen sein wird.

In der folgenden Analyse wird Stukenbrocks (2015) Modell der Analyse von lokaler Deixis im Allgemeinen und von Zeigegesten im Besonderen Anwendung finden. Sie unterscheidet exophorische Deiktika, die gestisch oder symbolisch

der Raumreferenz bzw. der *demonstratio ad oculos* dienen, von endophorischen Deiktika, die anaphorisch, diskursdeiktisch oder indexikalisch auf ein Antezedens Bezug nehmen. Darauf aufbauend entwickelt sie ein ›multimodales Modell deiktischer Praktiken‹ und legt für eine systematische Beschreibung von deiktischen Zeigegesten die folgenden kognitiven, perzeptorischen und interaktiven Kriterien fest, die teilweise auf allgemeinen Deixismodellen (insbesondere jenem von Bühler 1978 [1934]) beruhen:

– *Die Zeigegeste*: Es gibt Zusammenhänge zwischen bestimmten Gestenformen und Funktionen (vgl. Stukenbrock 2016: 90–92 für eine Kurzfassung).
– *Verweisraum*: Umgebung der Verortung (Stukenbrock 2015: 56).
– *Verweisender Körper* als semiotische Ressource (Stukenbrock 2015: 59).
– *Deiktischer Ausdruck* in Verbindung mit einer Zeigegeste (Stukenbrock 2015: 65).
– *Suchraum*: Der Verweisraum wird durch die Zeigegeste zum wahrnehmbaren Suchraum für die Adressat:innen (Stukenbrock 2015: 71).
– *Zeigeziel* (Demonstratum): Es wird mit Zeigegesten nicht einfach unmittelbar auf einen Gegenstand gezeigt, sondern eine Relation hergestellt, die von den Adressat:innen nachvollzogen werden muss (Stukenbrock 2015: 72).
– *Referent*: Der Referent – das, worauf beim Zeigen Bezug genommen wird – muss nicht identisch sein mit dem Zeigeziel, die entsprechende Interpretation (ein Vorgang des ›Mapping‹ bzw. Abgleichs zwischen Zeigeziel und Referent) ist abhängig vom *common ground* (Stukenbrock 2015: 79).
– *Wahrnehmung und Wahrnehmungswahrnehmung* (Stukenbrock 2015: 85): Damit ist die ›Mikro-Praktik‹ des »Adressatenmonitoring« (Stukenbrock 2016: 103) gemeint, z.B. ein Kontrollblick, ob die Zeigegeste wahrgenommen wurde.
– *Verstehen und Verstehensdokumentation*: Verstehen kann beispielsweise durch Kopfnicken signalisiert werden (Stukenbrock 2015: 90).

Bei der Deixis am Phantasma unterscheidet Stukenbrock (2014a: 72–73) bzw. (2016: 118–119) zwei Hauptfälle, erstens das Hineinzitieren von etwas Abwesendem in den Wahrnehmungsraum und zweitens die Versetzung an einen anderen Ort.

5.2.2 Ergebnisse: Anleitungsperspektiven und deiktische Praktiken

Alle drei Teilkorpora gehen von sehr ähnlichen Perspektiven aus – doch gerade das ist angesichts der völlig unterschiedlichen Instruktionssituation eine interessante Erkenntnis. Dies lässt sich teilweise damit erklären, dass die Eigenschaften der Objekte und Aktivitäten, die im Raum zu verankern sind, in allen drei Teilkorpora gleich sind: Es geht immer um menschliche Körper, Körperteile, Klein- und Großgeräte in einem eindeutig begrenzten Übungsraum, und auch die grundsätzliche Situation ist ähnlich: Anhand einer Instruktion soll eine Person eine Bewegung mit dem eigenen Körper ausführen. Da der Mensch mehrere Körperachsen, bestimmte Bewegungsmöglichkeiten und gleichzeitig eine naturgegebene intrinsische Orientierung hat (in aufrechter Haltung ist der Kopf ›oben‹, das Gesicht ist ›vorne‹, die Unterteilung von ›rechts‹/›links‹ verläuft nach der Sagittal- bzw. Medianebene), kann auf dieser intersubjektiven Übereinstimmung aufgebaut werden.

Nach der Klassifikation von Tversky (1999: 465) können drei Standardperspektivierungen identifiziert werden, die in jeweils spezifischen Kontexten auftreten: erstens eine personale, partnerbezogene Perspektive (z.B. *Dreh dich nach links* = auf deine linke Seite), zweitens eine neutrale, intrinsische Perspektive (z.B. *Rechtes Bein nach vorne*) und drittens eine neutrale, landmarken-/umgebungsrelationale Perspektive (z.B. *Zur Wand umdrehen*). Köller (2004: 496, 499–500) stellt fest, dass der partnerbezogene Gebrauch von deiktischen Raumausdrücken selten ist bzw. eher in Situationen auftritt, wenn die Sprecherperspektive nicht rekonstruiert werden kann oder die nicht egozentrische Perspektive aus Höflichkeit oder zur Akkommodation eingenommen wird. In allen Teilkorpora, vor allem in den interaktionalen Daten, ist jedoch die partnerbezogene Deixis der häufigere Fall. Überwiegend wird in Pilates-Instruktionen also eine personale partnerbezogene Perspektive eingenommen, deren Grundlage die Adressat:innen sind.

Dies ist direkt ersichtlich an der Verwendung von Personal- und Possessivpronomen der 2. Person Sg./Pl., anhand von Imperativsätzen oder in multimodaler Hinsicht in der Neutralposition an der Körperorientierung und am Blickverhalten einer Trainerin bzw. eines Trainers gegenüber der Gruppe (Teilkorpus 2b, 3). Durch diese unmittelbare Ansprache wird die Perspektive als persönlich und partnerbezogen markiert. Alle Ausführungen sind automatisch ausgehend vom Körper und Standpunkt des ›Tu‹ zu interpretieren. Nur in Teilkorpus 1 wird eine neutralere Perspektive eingenommen. Die implizite Beziehung zwischen Perspektive und Anleitung in einer Pilates-Einheit aus Sicht der Trainierenden ließe sich so formulieren:

> Geh grundsätzlich davon aus, dass die/der Trainer:in *deine* Perspektive übernimmt, also von deinem Standpunkt aus anleitet und allenfalls intrinsisch, aber dennoch mit deinem Körper als Fokus perspektiviert. Wenn die/der Trainer:in ›linker Arm‹ sagt, ist *dein* linker Arm gemeint, nicht der von ihr/ihm aus gesehen linke. Geh darüber hinaus davon aus, dass ein Perspektivenwechsel zu einer umgebungsrelationalen Anleitung eindeutig markiert wird.

Aufgrund dieses unausgesprochenen Vertrages wird jede trainer:innenseitige Instruktion grundsätzlich als partnerbezogen bzw. von den intrinsischen (kanonischen) körperlichen und räumlichen Verhältnissen der Trainierenden interpretiert, unabhängig von der sprachlichen Markierung. Umgebungsrelationale Bezugnahmen, z.B. auf die Wand, kommen nur in zwei bestimmten Kontexten vor: bei Objekt-Cues mit Bezug auf große Trainingsgeräte (z.B. die Positionierung der Box betreffend) und bei Übungen in der Seitlage, wenn die Trainerin bzw. der Trainer möchte, dass alle Trainierenden in dieselbe Richtung blicken. In bestimmten räumlichen Arrangements führt dies allerdings zu einem anderen Problem, das mit erhöhtem Instruktionsaufwand kompensiert werden muss: Wenn die Matten in zwei einander gegenüberliegenden Reihen angeordnet sind und die Köpfe der Trainierenden zur Raummitte zeigen, ist die umgebungsrelational zur Wand orientierte Seite bei einer Reihe die linke Seite und bei der anderen Reihe die rechte. Dass die Trainer:innen relativ häufig vor diesen Bezugnahmen stocken, weil sie eine mentale Rotation vornehmen müssen, um die Perspektive der Trainierenden übernehmen zu können, unterstreicht die Verpflichtung der Trainer:innen, grundsätzlich nicht egozentrisch, sondern partnerbezogen anzuleiten.

Die Abbildungen in den Ratgebern aus Teilkorpus 1, insbesondere die Fotos, stellen die Übung meist von der Seite dar. Perspektivierungshandlungen können auch sprachlich mit Vergleichen vollzogen werden, wie im folgenden Beispiel:

> Zur leichteren Aktivierung der schrägen Bauchmuskeln können dann die Füße leicht vor die Körpergerade genommen und die Bauchdecke verstärkt nach innen gezogen werden, sodass sich von oben gesehen eine leichte Bananenform ergibt. (R14: 59)

Ein weiteres multimodales Phänomen der Perspektivität, nun eher in den direkten Interaktionen, betrifft die interaktive Verhandlung des Blicks als Übungsgeschehen: Manche Anleitungen beziehen sich unmittelbar auf die Blickrichtung (z.B. *Blick geradeaus*, R03: 74). Dies dient weniger der Wahrnehmungslenkung als der Auf- und Ausrichtung im Übungshandeln. Wenn der Blick geradeaus geht, ist auch der Nacken automatisch in der richtigen Position; wenn im Curl-up (Aufrollen) der Blick zur Körpermitte wandert, ist dadurch eine bessere Haltung des Nackens verbunden. Ebenfalls nicht mit der Perspektive per se, sondern mit

der korrekten Übungsausführung hängen die in allen drei Teilkorpora häufigen Instruktionen zusammen, während der Übungsausführungen die ausgestreckten Hände oder die angewinkelten Ellenbogen im peripheren Blickfeld zu behalten. Hier geht es also um die korrekte Positionierung der Arme.

Die folgenden Ausführungen wenden sich nun der lokalen Deixis zu. Als allgemeine Merkmale von deiktischen Formen nennt Stukenbrock (2018: 64), dass sie prosodisch betont sind (meist den Fokusakzent einer Intonationsphrase bilden), mit einer Geste zu einer multimodalen Gestalt verbunden werden und die Blickausrichtung des Adressaten mitsteuert. Dies kann ich anhand des Materials der vorliegenden Arbeit bestätigen, auch wenn es sich nicht um Alltagsgespräche handelt.

In den Ratgebern bezieht sich *hier* häufig auf eine buchinterne Perspektivierung und dient der Binnenmoderation – beispielsweise in Formulierungen wie *Die hier vorgestellten Übungen* (R02_26), *Hier ein paar Sicherheitshinweise* (R05: 17) etc. Auch fachsprachliche Verweise werden mit *hier* eingeleitet, z.B. *Man spricht hier von Rotationsbewegung* (R14:45). Eine dritte Verwendung von *hier* in den Ratgeberbüchern ähnelt stärker den anderen Teilkorpora: Innerhalb des Übungskontextes kann *hier* einen bestimmten Locus einer Empfindung benennen oder einen bestimmten Zeitpunkt in Kombination mit einer spezifischen Körperposition im Laufe der Übungsausführung (z.B. *bleib hier im Alignment*, R12: 162). Eine multimodale Verknüpfung wird bei einigen Übungen in R03 hergestellt: Die Aufforderung *Spüren Sie es hier* wird durch eine Linie mit einem bestimmten Körperbereich in einer Abbildung verbunden, um zu verdeutlichen, an welcher Stelle eine Übung intensiv zu empfinden sein sollte (ein Spür-Cue, siehe Abb. 7).

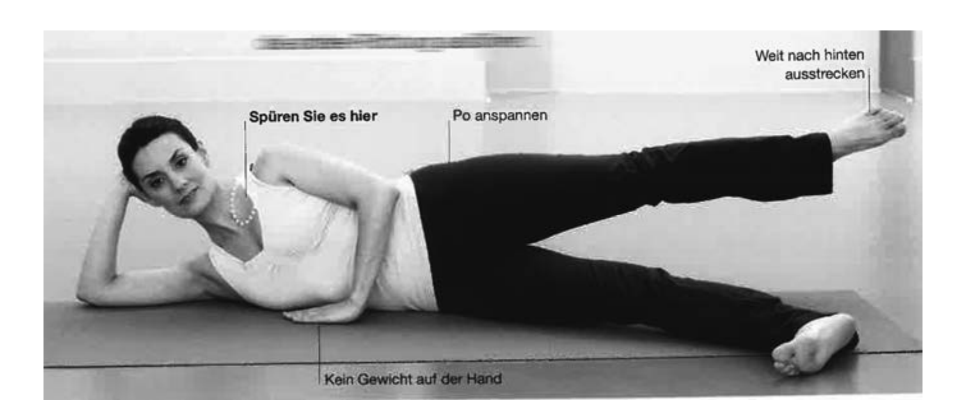


Abb. 7: Ein multimodaler Spür-Cue (R03: 76)

Die Ergebnisse von Keevallik (2013a) zu Tanzinstruktionen finden sich in den Beobachtungen zu Teilkorpus 3 in der Pilates-Vermittlung wieder. Die Funktion des *hier*, eine abstrakte Origo im Sinne eines idealisierten Bewegungsablaufs oder einer angestrebten Position zu etablieren, ist in Teilkorpus 3 nahezu die einzige Verwendungsweise von *hier*: Mit der Kurzinstruktion *und hier einatmen* wird die Übung gewissermaßen angehalten. Dieses *hier* verweist gleichermaßen auf einen Zeitpunkt im Rahmen der Übungsausführung wie auf eine aktuelle Körperposition, die gleichzeitig oft der kurzfristige Endpunkt einer Bewegung vor dem Zurückkommen in die Ausgangsposition ist. Der genaue Bezug des *hier* ist jedoch in einen bestimmten sozialen Kontext eingebettet und muss immer wieder ko-konstruiert werden. Dabei sind natürlich auch multimodale Ressourcen hilfreich, insbesondere die häufig ein *hier* begleitenden Berührungen: Die Trainerin bzw. der Trainer lenkt die Aufmerksamkeit mit der Berührung und einem damit koordinierten verbalsprachlichen Spür-Cue, der *hier* enthält, auf einen bestimmten Körperbereich, wo eine bestimmte Muskelanspannung oder auch Lösung stattfinden soll. In Beispiel 30, Z.02 verweist T04 mit *hier* auf einen imaginären Suchraum, wo sich gerade die Füße befinden sollen und von wo aus die Bewegung gestartet werden soll, also auf den Ausgangspunkt des im Bewegungs-Cue codierten Source-Path-Goal-Schemas. Gleichzeitig ist es jedoch auch ein temporaler Hinweis.

Bei der Verwendung von *da* fällt auf, dass *da* in Teilkorpus 1 im Übungskontext kein einziges Mal in lokaldeiktischer Bedeutung vorkommt. In Teilkorpus 2b und insbesondere in Teilkorpus 3 hingegen übernimmt *da* in lokaldeiktischer Bedeutung vielfältige Funktionen; in Teilkorpus 2b hauptsächlich jene, eine Bezugnahme auf das ›Tu‹, eine Bezugnahme auf den Raum, in dem sich der Instruktionspartner – eine trainierende Modellperson oder aber auch das Publikum zu Hause – bewegt. In Teilkorpus 3 kann *da* gleichbedeutend mit *hier* als Verweis auf einen Zeitpunkt oder eine bestimmte körperliche Anordnung eingesetzt werden und entsprechend auch mit denselben multimodalen Displays, insbesondere in Koordination mit einer Berührung. Dies liegt vermutlich daran, dass alle Trainerinnen und Trainer österreichischer Herkunft sind und die Unterscheidung zwischen *hier* und *da* in vielen regionalen Varietäten in Österreich weniger stark verankert ist als in der Standardsprache (vgl. Möller 2011). Das heißt, *da* kann eine personale, partner- bzw. adressatenbezogene Perspektive codieren, also auf einen Raum des ›Tu‹ verweisen, aber es kann auch, vor allem bei koordiniertem Berührungsverhalten, eine interpersonale Komponente haben. Dann bezieht sich *da*, wie im Übrigen auch *hier,* auf einen gemeinsamen Handlungsbereich. Tendenziell ist *da* in Teilkorpus 3 ein stärkerer, intensiverer Verweis auf den Suchraum als *hier*, was auch durch eine prosodisch betrachtet häufig lautere und

länger gedehnte Realisierung und einen Tonhöhensprung nach oben gekennzeichnet wird, wie im Beispiel 45 sichtbar ist.

Beispiel 45: Verwendung von *da* (I10, 07:27.100–07:38.201)

```
01  T02     >>+ >>*   *schau dass die SCHULtern/* lo△cker lassen?
    t02-bl  >>+ sieht K02 an ------------------------------------(bis Z.04)--->
    t02-g       >>*streicht sich durch das Haar
                      * zeigt auf die Schultern von K02 /*
    t02-ko                                          △ beugt sich über K02 ---->
02          (0.3) ¥ ∫ (1.4)
03  T02     und je WEIter du das bein strEckst,
04  T02     desto weiter nach oben kannst du diese ∫ (-) ¥ + aktivität NACH-
            vollziehen./¥
    t02-be  -------------------------------------->
    t02-bw                                               ¥ richtet sich auf
            und gebt zu K03 /¥
                                                           + blickt Z.03 an->>
05  T02     △MIT△ver∫folgen bis ↑!DA! rauf ja? (.)
    t02-bw  △ beugt sich über K03 /△
    t02-be          ∫ berührt K03s oberen Bauch (lh1,2 punkt)---------------->>
```

Dort ist in allen drei Teilkorpora der am seltensten vorkommende lokaldeiktische Ausdruck. Wenn er vorkommt, dann handelt es sich um Verweise auf einen Körperbereich, in dem ein bestimmter Effekt erzielt werden soll, z.B. *Ziehen Sie Ihren Unterbauch ein, sodass dort eine Vertiefung entsteht* (R08: 213). *Dort* ist das Ziel einer Ansteuerung oder der Ausgangspunkt für eine Rückkehrbewegung in die Ausgangsposition, also konzeptuell ein Bereich, in den eine Bewegung geführt hat und wo nun ein bestimmter Zusammenhang gespürt werden soll. Insofern ist es ein distanter Körperbereich im Vergleich zu jenen Körperteilen, die von Beginn der Übung an mobilisiert und damit in der Instruktion fokussiert wurden (z.B. *von dort wieder* [nach dem Aufrollen] *abrollen*, *und dort machts so drei-vier wippbewegungen* [nachdem man die Füße und Beine vorher in diese Stellung geführt hat], siehe Beispiel 27, Z.02).

Abschließend wird noch auf Zeigegesten eingegangen. Als Beleg werden zunächst zwei bekannte Beispiele aufgegriffen: Im gerade angeführten Beispiel 45, Z.01 sowie in Beispiel 35, Z.06 haben die Zeigegesten die Funktion, auf einen problematischen Bereich der Ausführung zu verweisen. Dies muss jedoch in diesen Fällen verbal verdeutlicht werden, allein weil kein perfekter Blickkontakt besteht. Das Zeigen allein kann in manchen Fällen aber auch als Cave-Cue ausreichen, allerdings nur bei entsprechender Vorerfahrung der/des Trainierenden.

In Teilkorpus 1 und 2a gibt es nur ein Phänomen, das als lokaldeiktische Zeigegeste mit hinweisender Funktion interpretiert werden kann, und zwar der Einsatz von zusätzlichen graphischen Elementen wie Pfeilen, die auf wichtige Aspekte hinweisen, und möglicherweise auch die Bildbeschriftungen, die mit einer Linie mit bestimmten Körperteilen verbunden werden (siehe 4.2.3, Abb. 7).

Stukenbrock (2015) beschreibt zahlreiche Zeigegesten und ihre Kombination mit Lokaldeiktika. Beispielsweise – und diese Muster sind auch in Teilkorpus 2b und 3 der vorliegenden Arbeit enthalten – dient eine Zeigegeste mit dem Zeigefinger und der Handfläche nach unten der Lokalisierung und der Identifizierung von Personen und Objekten, während das Zeigen mit dem kleinen Finger auf eine kleinräumigen Relation zwischen Suchraum und Referent hindeutet. Zeigen mit dem Blick kann eine Rezeptionsanweisung sein, dem Blick zu folgen, ähnlich wie das Zeigen mit dem Kopf und mit dem Kinn (vgl. Stukenbrock 2015: 195). In der Rezeption besteht die wesentliche Aufgabe darin, den durch die zeigende Körperressource eingeführten Vektor zu verlängern. Um diese Aussagen von Stukenbrock mit dem eigenen Material zu vergleichen, bietet sich als Ausgangspunkt das prototypische Beispiel 46 an.

Beispiel 46: Eine prototypische Verwendung von Zeigegesten (I04, 50:06.342–50.17.112)

```
01   T02       und ¥ (0.8) es dehnt /¥ #1 mir #1 den ganzen unteren * RÜCKen
               auf;
               und (0.8) es dehnt mir den ganzen unteren RÜCKen auf;

     t02-g                                                     * rh zeigt
               mit Selbstberührung auf den unteren Rücken ---------------->
     t02-bw        ¥ beugt sich über das Gerät und fährt den Wagen hinaus /¥
     comm      K01 und K02 stehen links bzw. rechts vom Gerät und beobachten
               T04
02   T02       JA?
     t02-g     ---------------------------------------------------------->
03   T02       ich /* krieg * HIER nen wUnder/*baren ¥ △ + zUg;
               ich krieg HIER nen wUnderbaren zUg;

     t02-g     --- /*       * rh2 streicht über unteren Rücken /*
     t02-bl                                              + blickt zu K02 >>
     t02-bw                                         ¥ richtet sich auf ->>
     t02-ko                                           △ Körperorientierung
               zu K02 -------------------------------------------------->>
```


#1

An diesem Beispiel lässt sich die wesentliche Besonderheit der Koordination von Zeigegesten mit Lokaldeiktika in der Pilates-Instruktion zeigen: In den allerwenigsten Fällen wird auf ein konkretes Objekt gezeigt. Das ›Hier‹ ist in diesem Fall

ein Bereich des Körpers der Trainerin, die den Ausführungshöhepunkt einer Dehnübung demonstriert und mit der Zeigegeste in Form einer einhändigen Selbstberührung (zunächst punktuell, dann streichend) verdeutlicht, wo bei richtiger Ausführung eine positiv empfundene Dehnung zu spüren sein sollte. Das Zeigeziel ist damit zwar der Körper der Trainerin, der eigentliche Suchraum beruht aber auf einer Übertragung, einem Transfer, den die Übenden noch vorzunehmen haben: Sie können der persönlichen Schilderung der Trainerin zwar als solche folgen und die Zeigegeste als unmittelbar reale Origo *ad oculos* interpretieren, da T02 tatsächlich das angegebene Körpergefühl empfindet. Aber das eigentliche Ziel der Instruktion ist, dass in der darauf folgenden Ausführung die Trainierenden wissen, was sie spüren sollen. Die Zeigegeste ist somit doppeldeutig. Wenn hingegen eine Zeigegeste in einer Einzelkorrektursequenz auf einen Körperteil eines Trainierenden deutet (wie in den oben besprochenen Fällen), ist damit tatsächlich genau dieser Körperteil gemeint.

Es handelt sich bei Zeigegesten also meist um Deixis am Phantasma in dem Sinne, dass der Suchraum nicht durch die Verlängerung des Vektors, der mit der Zeigegeste eingeführt wird, gefunden werden kann, sondern durch einen Transfer auf das eigene Körperhandeln, eine Translokation der Relation zwischen dem verweisenden Körper, dem deiktischen Ausdruck und dem Zeigeziel zu einem davon abweichenden Referenten, der innerhalb des Verweisraumes an einer anderen Stelle gesucht werden muss. Sehr häufig wird beispielsweise die verbalsprachliche Aufforderung, Länge zu suchen oder die Beine nach oben zu strecken, mit einer Zeigegeste nach oben an die Decke mit ausgestrecktem Arm durchgeführt. Hierbei verweist die Zeigegeste lediglich auf die Richtung, in die eine Bewegung ausgeführt werden soll, während gleichzeitig instruktionsgestisch auf die Streckung der Wirbelsäule, der Beine, der Arme etc. hingewiesen wird (also ein Minibewegungs-Cue, der mit koordinierter Gestik umgesetzt wird). Somit ist das Zeigeziel in den meisten Fällen nicht identisch mit dem Referenten und der Referent ein körperlicher Sachverhalt im Übungsgeschehen. Auch in Beispiel 29 ist diese Art des Deixis am Phantasma zu sehen, in dem Fall bei der gleichzeitig konkreten und abstrakten Konstruktion der ›Pilates-Box‹.

Zu ergänzen ist, dass Wahrnehmung und Wahrnehmungswahrnehmung sowie Verstehen und Verstehensdokumentation weder bei der Pilates-Instruktionsgestik noch bei den Zeigegesten obligatorischer Bestandteil einer entsprechenden Sequenz sind, ja, diese Aspekte des Modells von Stukenbrock sind sogar eher selten realisiert, selbst wenn die Gesten im Rahmen einer individuellen Zuwendung zu einzelnen Trainierenden erfolgen. Ein anderer in Pilates-Einheiten häufiger Typ von Zeigegeste sind Berührungen: zum einen Selbstberührungen der

Trainerin bzw. des Trainers wie in Beispiel 46, zum anderen Berührungen von Trainierenden mit deiktischer Funktion.

Wirklich ›zeigende Zeigegesten‹ sind wesentlich seltener. Das Zeigeziel ist dabei häufig ein Teilbereich des Trainingsgeräts, der in der Umbauphase verändert werden soll. Ansonsten wird mit deiktischen Zeigegesten auch auf einen Fehler bei der Ausführung gezeigt oder eine räumliche Orientierung, in Beispiel 43, Z.02 etwa das Zeigen auf die Wand, die in Relation zum Trainingsgerät eine eindeutige landmarkenrelationale Perspektivierung darstellt.

5.3 Raum und Zeit

In diesem Abschnitt wird der Raum als ›Medium und integraler Bestandteil kommunikativer Prozesse‹ betrachtet (5.3.1), zudem wird das Instruktionshandeln in seiner Temporalität jenseits der bereits behandelten Aspekte Koordination, Sequenzialität und Übungsaufbau erörtert (5.3.2).

5.3.1 Raum: Raumproduktion

Raumvorstellungen sind historisch gewachsen und kulturell variabel (vgl. Berthele 2006: 7–8). Werlen (2008: 373) fasst die historische Entwicklung der Raumkonzepte anhand von drei Konstellationen zusammen: In der Prä-Moderne wurde Raum als eindeutig feststehend und absolut konzeptualisiert, in der Moderne im Dienste nationalstaatlich-industrieller Interessen als räumlich und zeitlich stark territorialisiert und in der Spät-Moderne zunehmend räumlich und zeitlich ›entankert‹ zugunsten andauernder Transformationen. Die Überschrift dieses Abschnitts bezieht sich auf raumphilosophische Ansätze von Simmel (1908), Lefebvre (1991 [1974]), Bourdieu (1976 [1972]) und Foucault (2005 [1967/1984]), denen die Absage an deterministische Raumkonzepte zugunsten der Auffassung des Raumes als sozial konstruiert gemeinsam ist. In diesen Kontext sind auch einflussreiche Konzepte eines ›dritten Raumes‹ zu setzen, angestoßen durch Lefebvres (1991 [1974]) Unterscheidung zwischen der physischen räumlichen Praxis, den mentalen Repräsentationen des Raumes und der symbolischen Konstruktion von Räumen (vgl. Lefebvre 1991 [1974]: 402–403).

Auch in der linguistischen Untersuchung von Raum sind verschiedene Traditionen des Raumverständnisses sichtbar. Der ›Spatial Turn‹ (vgl. Döring und Thielmann 2008 für eine Begriffsgeschichte) schlug sich in der Sprachwissenschaft vor allem in den 1980ern und 1990ern in intensiven systemlinguistischen Untersuchungen nieder (vgl. Schwitalla 2012: 161). Diese Tradition wurde in den

Abschnitten 5.1 und 5.2 fokussiert. In interaktionalen Studien (vgl. z.B. Hausendorf 2010, Schmitt 2012) rückt die spezifische interaktionale Konstellation eines Gesprächs mit ihren physischen und sozialen Bedingungen als Interaktionsraum in den Mittelpunkt (vgl. Haddington et al. 2013: 18–20 sowie den Forschungsüberblick bei Mondada 2013b). Dieser Aspekt ist der Gegenstand dieses Abschnitts. Die Ausführungen beziehen sich auf die Herstellung des Interaktionsraums, also auf die »räumlichen Konfigurationen, die die Interaktanten im Verlauf ihrer Aktivitäten herstellen« (Mondada 2007: 55).

Ein wichtiger Anstoß zur gesprächslinguistischen Erforschung von Raum ging von Scheglоffs (1972) Untersuchung von ›*place formulations*‹ aus, womit räumliche, soziale und interaktionale Selbst- und Fremdpositionierungen durch und von Partizipierenden gemeint sind. Was in der neueren Interaktionalen Linguistik unter ›Interaktionsraum‹ verstanden wird, kann sehr unterschiedlich sein, wie Pitsch (2012: 236) hervorhebt: Es kann erstens eine körperliche Konfiguration im Sinne von Kendons F-formations gemeint sein, zweitens eine Raumstruktur als kommunikatives Angebot im Sinne von Hausendorf (2010)[20] oder drittens im Sinne von Schmitt und Deppermann (2010) als Vorbedingung der Sinnkonstitution und gleichzeitig interaktive Hervorbringung. Raum ist sowohl eine strukturierte Ressource als auch strukturierbare Kontingenz in der Interaktion (vgl. De Stefani 2013: 459). Zentral für die Herstellung eines Interaktionsraums ist die gegenseitige Orientierung, womit der Eintritt in eine fokussierte Interaktion verbunden ist.

Das verwandte Forschungsgebiet der Sozialtopographie betrifft die Erfassung der »sozial und kulturell vermittelten und geprägten Orientierungen und handlungspraktischen Wissensgrundlagen von Raumnutzern« (Hausendorf und Schmitt 2016a: 42). Zusammenfassend schlagen Hausendorf et al. (2012: 25) ein mehrschrittiges Verfahren der Analyse von Raum als interaktive Ressource vor, unter anderem die »Rekonstruktion der Teilnehmerorientierungen« und die »Analyse der dynamischen Art und Weise, in der räumliche Relevanzen im Zusammenhang mit der sich entfaltenden sequenziellen Organisation des multimodalen Handlungszusammenhangs hergestellt, modifiziert und schließlich wieder aufgegeben werden«, was Gegenstand der folgenden Ergebnisdarstellungen sein wird.

Hinsichtlich der Raumproduktion besteht zwischen den drei Teilkorpora der größte Unterschied darin, dass Teilkorpus 1 und 2 in der Vermittlung auf einen zweidimensionalen Raum beschränkt ist, während in Teilkorpus 3 Interaktion

---

20 Hausendorf (2013) nimmt als Ausgangspunkt den Terminus »emplacement« (nach Streeck et al. 2011).

vierdimensional stattfindet (drei Körperebenen und Zeit). Dies wurde in Hinblick auf Multimodalität bereits erörtert und problematisiert (insbesondere in Abschnitt 3.3.1). Eine Konsequenz für die räumlichen Bedingungen der Instruktion ist, dass in den Teilkorpora 1 und 2 ein idealisierter Übungsraum konstituiert wird. In Teilkorpus 3 hingegen bildet in der Situation der Ko-Präsenz ein physisch konkreter und geteilter Übungsraum den Rahmen der Ausübung. Während der idealisierte Übungsraum speziell in Teilkorpus 1 und 2a so neutral und leer wie möglich gehalten wird, um als Projektions- bzw. Transferfläche für alle Rezipient:innen anschlussfähig zu sein, sind die Studios, in denen die videographierten Einheiten stattfinden, von vielen sehr individuellen räumlichen Merkmalen und Bedingungen geprägt. Bevor dies genauer ausgeführt wird, sollen zwei Sonderfälle besprochen werden.

Bei den Interaktionen in Teilkorpus 2b trainieren die anwesenden Modellpersonen in einem doppelten Wortsinn im Studio: in einem Pilates- und in einem Filmstudio. Sie sind sich der Aufzeichnungssituation bewusst und mit den räumlichen Bedingungen des Trainings je nach Einzelvideo mehr oder weniger vertraut. Manche Aufzeichnungen finden in einem Studio statt, das extra für die Online-Plattform eingerichtet wurde, andere – vor allem die auf den Trainingsgeräten – werden in einem kurzfristig umgerüsteten gewöhnlichen Pilates-Studio aufgezeichnet.

Auch Texte wie die Ratgeberbücher haben eine bestimmte Räumlichkeit – erstens die materiellen Faktoren der Textkonstitution, zweitens einen intradiegetischen, also innerhalb des Textes etablierten Raum und drittens die Umgebung der Textrezeption. Über Letzteres kann nur gemutmaßt werden, etwa ob die Ausübung des individuellen Trainings im Freien oder in einem speziell zu diesem Zweck eingerichteten Fitnessraum oder in einem multifunktionalen (Wohn-)Raum stattfindet, auch mit wie vielen Personen Pilates ausgeübt wird oder ob die Bücher überhaupt als Grundlage für eigenes Bewegungshandeln herangezogen (oder nur gelesen, ins Bücherregal gestellt, als Unterlage verwendet etc.) werden. Intradiegetisch im Text wird der Raum vor allem durch Bilder und die oben beschriebenen sehr vagen bzw. neutralen Raumreferenzen konstruiert, vereinzelt auch mit genaueren Angaben (z.B. dass die Hände ca. 5 cm über dem Boden schweben sollen).

In den Instruktionsvideos aus Teilkorpus 2b gibt es hier wiederum einige Besonderheiten: Die Kameras, Tonaufnahmegeräte etc. sind im fertigen Videoprodukt nicht sichtbar, beeinflussen aber die Begehbarkeit des Übungsraums für die Trainerin bzw. den Trainer und die Trainierenden nicht nur in rein physischer Hinsicht (Geräte sollten nicht berührt werden), sondern auch aus der Videologik

heraus: Die Übungsausführung soll immer optimal sichtbar sein, zu starke Positionsveränderungen führen dazu, dass der Bildausschnitt nicht mehr alles einfängt. In V06 kommt es zu einer expliziten Thematisierung dieses Problems, als die Trainerin am Anfang anmerkt, dass sie nicht weiß, wie sie sich am besten positionieren soll – so, dass sie auf der Matte so ausgerichtet ist, wie es im natürlichen Übungszusammenhang wäre, oder so, dass die Kamera ihre Demonstration besser einfangen kann. In Teilkorpus 2b gewinnt die Kameralogik nicht nur an dieser Stelle, sondern auch in Hinblick auf die generelle Ausrichtung der Trainierenden bzw. der Matten im Studio. Die Kamera dient den Modelltrainierenden in einzelnen Instruktionen auch als Ankerpunkt für die Angabe der Richtung von Bewegungen.

Nun zu den materiellen räumlichen Voraussetzungen in Teilkorpus 3. Die Übungsräume in den Pilates-Studios würde ich als ›moderat‹ strukturierte Räume im Sinne von Jucker et al. (2018) klassifizieren. Manche Gegebenheiten sind absolut feststehend: Das Studio hat eine bestimmte Raumarchitektur, die Sichtbarkeit, Hörbarkeit, Be-Greifbarkeit, Begehbarkeit, Betretbarkeit, Verweilbarkeit und Be-Handelbarkeit mitprägt (vgl. Hausendorf und Schmitt 2016a: 34). Sichtbarkeit und Hörbarkeit der Trainerin bzw. des Trainers sollten jederzeit gegeben sein, ausgenommen kurze Sequenzen, in denen sie oder er den Raum verlässt (z.B. um etwas aus einem anderen Raum zu holen). Begreifbar, begehbar und betretbar sind prinzipiell alle ohne Hilfsmittel erreichbaren Gegenstände und Raumbereiche, allerdings ist das Instruktionssetting insofern relativ statisch, als die Trainierenden sich nicht frei im Raum bewegen, sondern an ihrer Übungsposition bleiben, sofern nichts anderes angeleitet wird. Ein Verlassen der Partizipationsstruktur ›Kurs‹ ist aber jederzeit möglich.

Wände, Regale, Positionen von Trainingsgeräten und anderen Objekten geben einen Rahmen vor, innerhalb dessen allerdings bestimmte Freiheitsgrade bestehen (siehe alle bisherigen Abbildungen der Trainingsräume). So sind die Anordnung der Trainierenden und ihre Bewegungsmöglichkeiten zu Beginn der Einheit relativ frei. Jede/r sucht sich einen Platz aus, wobei die Auswahlmöglichkeiten mit dem Betreten der einzelnen Personen nach und nach geringer werden; für die Reihenfolge des Betretens gibt es keine andere Regel als das relativ zufällige zeitliche Eintreffen. Oft müssen auch erst noch Übungsmatten von einer Aufhängung geholt und auf dem Boden aufgelegt werden, wobei eine interaktive Abstimmung und Abgrenzung vonnöten ist, die manchmal Teil von expliziten Aushandlungen wird, etwa wenn zwei Trainierende zu eng nebeneinander liegen, sodass sie nicht die Arme seitlich ausstrecken können und zusammenstoßen oder die Trainerin bzw. der Trainer bereits vorbeugend einen anderen Abstand vorschlägt. Auch kann es noch während der Trainingseinheit zu Anpassungen

des einmal eingenommenen Matten- und Positionsarrangements kommen, wenn weitere Personen zu spät hinzustoßen.

Einmal eingenommen, wird dieser Ausübungsort von den einzelnen Trainierenden meist bis zum Ende beibehalten, außer bei Raumwechseln. Der individuelle Übungsplatz wird durch die Abgrenzungen der Matte vorgegeben, geht aber über diese hinaus. Der individuelle Radius hängt von der Arm- und Beinlänge ab, also davon, wie weit der Körper einer trainierenden Person bei maximaler Streckung der Gliedmaßen über die Mattenabmessungen hinausragt, aber auch von der Positionierung am Beginn und Ende einer Übung: Wenn etwa im Langsitz am Mattenanfang begonnen wird, reichen die Beine viel weiter über die Matte hinaus als bei einer typischen Übung in Rückenlage ohne Auf- und Abroll- oder Überkopfbewegung. Auf dem Trainingsgerät sind die Möglichkeiten beschränkter, wie aus den Abbildungen zu den verschiedenen in mehreren Beispielen hervorgeht; man beachte etwa Beispiel 32 auf der Matte gegenüber Beispiel 27 auf dem Gerät. In Beispiel 46 sieht man aber, dass auch der Raum um das Gerät herum als Übungsraum dienen kann.

Zusammenfassend wird der individuelle Übungsraum also von der Körpergröße, von der allgemeinen Beweglichkeit, von den Abmessungen von Matte oder Großgerät, von der Anzahl und Positionierung der anderen Trainierenden, von der Position der Trainerin bzw. des Trainers, von den architektonischen und objektbezogenen Einschränkungen/Abgrenzungen und von der aktuellen Übung (Ausgangsposition, maximaler Bewegungsradius, Abschlussposition) beeinflusst.

All diese allgemeinen Bedingungen haben vielfältige interaktionale Konsequenzen, die in den bisher behandelten Beispielen bereits erkennbar geworden sind: Die Trainerin bzw. der Trainer befindet sich während des Instruktionshandelns immer an einem konkreten Ort, der mitbedingt, welche fokussierten Interaktionen mit einzelnen Trainierenden hergestellt werden können bzw. wie schnell dies möglich ist – z.B. ist eine Korrektur umso wahrscheinlicher, je näher sich die Trainerin bzw. der Trainer bereits bei einer Person befindet, allerdings sind auch Bewegungen im Raum über eine größere Distanz möglich und werden bei der trainer:innenseitigen Wahrnehmung eines entsprechenden Instruktionsbedarfs auch unternommen. Das Abschreiten des Raumes ist ebenso möglich wie ein statisches Verharren über einen längeren Zeitraum, beim Abschreiten ist die Mattenanordnung eine entscheidende Einschränkung der Bewegungsmöglichkeiten. Die räumlichen Gegebenheiten werden auch zum Gegenstand von Cues, etwa der immer wieder vorkommende Cave-Cue, dass sich Trainierende auf dem Cadillac (einem Gerät mit mehr Stangen als am Reformer) nicht den Kopf an einer der Stangen stoßen sollen.

An dieser Stelle möchte ich nur ein zusätzliches Beispiel erwähnen, das für die Raumproduktion in Teilkorpus 3 besonders interessant ist, weil es in einem konkreten Übungsraum stattfindet und gleichzeitig den teils imaginären Charakter der interaktiven Raumproduktion veranschaulicht. Es geht um die Übung ›Swimming‹ in der Einheit I03 (42:28–43:20). Da die Übung sehr lang dauert, können nur Auszüge präsentiert werden.

Die Trainerin leitet die Übung mit der Metapher an, dass nun 50 Meter geschwommen werden sollen (Z.01–02). Der Übungsraum wird wörtlich zum ›Schwimmbecken‹ umgedeutet. Die Schwimmbewegungen zeigt sie instruktionsgestisch in überdeutlicher Form (große Amplitude und Geschwindigkeit). Ein Trainierender interpretiert Schwimmbewegung als Brustschwimmen, was die Trainerin allerdings erst nach einiger Zeit (in Z.14) bemerkt, woraufhin sie die Metapher noch einmal präzisieren muss, dass es um Kraulbewegungen geht (Z.15). Auch danach muss sie noch einmal korrigierend eingreifen, weil es sich eben nicht um eine Kraulbewegung wie beim Schwimmen handelt: Der Übungsname ›Swimming‹ ist leicht irreführend, die Bewegung der gestreckten Arme hat nichts Zyklisch-Kreisförmiges, sondern ist ein Paddeln. Zwischendurch vermittelt die Trainerin zur Motivation auch, dass die Hälfte der imaginären ›Strecke‹ im Schwimmbecken bereits zurückgelegt ist (Z.14). Mit dieser fortgesetzten Metapher wird das Bild einer Fortbewegung erzeugt, während die Übungsausführung an einem Ort stattfindet und auch im Medium Luft bzw. auf dem Boden statt in einem Schwimmbecken. Das eigentliche Ziel der Instruktion mit dieser räumlichen Metapher ist jedoch eher die zeitliche Komponente des Durchhaltens bis zum imaginären Erreichen der 50-Meter-Marke. Räumliche und zeitliche Instruktionen überschneiden sich also in manchen Fällen auch auf dieser Ebene der Raumproduktion.

Beispiel 47: 50 Meter Schwimmen (I03, 42:31.997-44:16.242, Auszüge)

```
01   T01       ¥ gut und * jetz #1 hOMma,
     t01-bw    ¥ geht einige Schritte in die Raummitte
     t01-g               * hebt den Arm -------------------------------------->
02   T01       FÜNFzig meter im becken zum SCHWIMmen.
     t01-g     --------------------------------------------------------------->
(…)
14   T01       >¥ <<h> ihr habts + die HÄLfte schon > errEIcht,
     t01-+                       + wendet Blick zu K09 ----------------------->
     t01-g     >¥ geht an Wand entlang in Richtung von K09 ------------------->
15   T01       nA [Name K09] net BRUSTschwimmen KRAUln --
(…)
24   T01       >∆ >∫ gut das + ziel habts erREICHt- #2
     t01       >∆ kniet neben K09 ------------------------------------------->>
     t01          >∫ rechte Handfläche berührt Rücken von K09 --------------->>
     t01                     + Blick schweift über K02, K03 und K04 -------->>
```



#1





#2

Für die folgende Zusammenfassung wird auf eine Gliederung von Hausendorf (2010: 191) zurückgegriffen, mit der er die verschiedenen ›Situierungsprobleme‹ (auch als Aufgaben zu verstehen) in Bezug auf die Verortung von *hier* aufschlüsselt. Die Ausführungen sind dadurch gekennzeichnet, dass Teilkorpus 1 (die Ratgeberbücher) und Teilkorpus 2a sehr ähnliche Raumproduktionsprofile aufweisen und in allen betrachteten Punkten im Gegensatz zu Teilkorpus 3 (den videographierten Trainingsinteraktionen) stehen, während Teilkorpus 2b eine Art Mittelposition einnimmt bzw. Merkmale von beiden Gruppen aufweist.

Als Erstes sei auf die Aufgabe der Ko-Orientierung im Wahrnehmungsraum verwiesen. Der wesentliche Unterschied besteht in der Konkretheit und physischen (Un-)Mittelbarkeit der räumlichen Bezüge aufgrund der gegebenen oder nicht gegebenen Ko-Präsenz und aufgrund der Überschneidung zwischen Instruktionsraum und Übungsraum. Ein dritter Teilaspekt betrifft daran anknüpfend die Frage, ob sich die multimodal vorgenommenen Raumreferenzen auf eine physische Umgebung der Übungsausführung beziehen oder ob mit ihnen ein idealisierter, imaginierter Übungsraum entworfen wird. In Tabelle 20 sind die Antworten auf diese Fragen zusammengefasst.

Tab. 20: Ergebnisse zur Ko-Orientierung (Wahrnehmungsraum)

Teilkorpus 1 (Ratgeberbücher)	**Teilkorpus 2a (DVDs)**	**Teilkorpus 2b (Online-Plattform)**	**Teilkorpus 3 (Interaktion)**
Kein gemeinsamer physischer Raum	Kein gemeinsamer physischer Raum	Teilweise gemeinsamer physischer Raum (Studio vs. Daheim)	Geteilter physischer Raum (Ko-Präsenz)
Instruktionsraum ≠ Übungsraum	Instruktionsraum ≠ Übungsraum	Instruktionsraum = tw. Übungsraum	Instruktionsraum = Übungsraum
Raumreferenzen: abstrahierend (gezeigter Übungsraum ist Studioraum und neutrales Modell für jeden Übungsplatz)	Raumreferenzen: abstrahierend (gezeigter Übungsraum ist Studioraum und neutrales Modell für jeden Übungsplatz)	Raumreferenzen: konkret (Studio) und abstrahierend (Heimrezeption)	Raumreferenzen: konkret (außer Deixis am Phantasma)

Die zweite zu lösende Aufgabe nach Hausendorf bezieht sich auf die Ko-Ordinierung, den Bewegungsraum. Dabei geht es vorrangig um die Frage, welche Abstimmungsprozesse notwendig sind. Dies drückt sich unter anderem darin aus, wer die intendierten Adressat:innen sind bzw. wie sich das *recipient design* darstellt. Auch Prozesse der Inklusion und Exklusion, in unserem Fall die prinzipielle Verfüg- und Anwendbarkeit des raumstrukturierenden Materials, ist von Bedeutung. Das Wichtigste dazu wird in Tabelle 21 auf den Punkt gebracht.

Tab. 21: Ergebnisse zur Ko-Ordinierung (Bewegungsraum)

TK 1 (Ratgeber)	**TK 2a (DVDs)**	**TK 2b (Online)**	**TK 3 (Interaktion)**
Keine Abstimmung (Abbildungen fokussieren Einzelausübung)	Abstimmung bei mehr als einer Modellperson	Abstimmung a) interaktional im Übungskontext (fokussierte/unfokussierte Interaktion im Studio), b) keine direkte Abstimmung (Heimrezeption)	Abstimmung interaktional (kollektiv, individuell)
Recipient design: Konsument:innen, Expert:innen	*Recipient design*: Konsument:innen	*Recipient design*: Konsument:innen und Kund:innen	*Recipient design*: Kund:innen

TK 1 (Ratgeber)	TK 2a (DVDs)	TK 2b (Online)	TK 3 (Interaktion)
Inklusion und Exklusion aufgrund von Erwerb oder Ausleihen des Buches, spezifisch aufgrund der aktuellen Rezeptionssituation (z.B. Lektüre, Ausübung)	Inklusion und Exklusion aufgrund von Erwerb oder Ausborgen des Buches (DVD begleitend), spezifisch aufgrund der aktuellen Rezeptionssituation (z.B. Ansehen, Ausübung)	Inklusion und Exklusion allgemein aufgrund von Kund:innenbeziehung (Studio) oder Abonnement (Heimrezeption), spezifisch aufgrund der aktuellen Rezeptionssituation (z.B. Umgebung, Internetverbindung)	Inklusion und Exklusion allgemein aufgrund von finanziellen, körperlichen, zeitlichen Möglichkeiten

Als Drittes nennt Hausendorf das Problem der Ko-Operation, womit auf den Handlungsraum verwiesen wird. Inwiefern ermöglicht das räumliche Arrangement gemeinsames Handeln? Welche Möglichkeiten für das Rückmeldeverhalten liegen vor? Welche multimodalen Ressourcen stehen zur Verfügung? Auch diese Fragen werden in verdichteter Form beantwortet, und zwar in Tabelle 22.

Tab. 22: Ergebnisse zur Ko-Operation (Handlungsraum)

TK 1 (Ratgeber)	TK 2a (DVDs)	TK 2b (Online)	TK 3 (Interaktion)
Keine gemeinsamen Handlungen (nur vereinzelt intradiegetisch)	Keine gemeinsamen Handlungen (nur vereinzelt intradiegetisch)	Intradiegetisch Interaktionsverhalten, das als möglichst natürlich inszeniert wird	Natürliches Interaktionsverhalten
Keine Rückmeldemöglichkeit	Keine Rückmeldemöglichkeit	Teilweise ko-konstruiertes Handeln (abhängig von Produktionslogik), eingeschränkte Rückmeldemöglichkeit auf der Online-Plattform (Kommentare, Bewertungen)	Ko-konstruiertes Instruktionshandeln
Textuelle multimodale Ressourcen	Filmgestalterische multimodale Ressourcen	Filmgestalterische + interaktionale multimodale Ressourcen	Interaktionale multimodale Ressourcen

Schließlich wird noch der Aspekt der Ko-Aktivierung angesprochen, bei Hausendorf als Prozesse im ›Spielraum‹ definiert. Tabelle 23 stellt diesen Aspekt kurz dar, Näheres findet sich in Kapitel 6 und Kapitel 7.

Tab. 23: Ergebnisse im Bereich Ko-Operation (Handlungsraum)

TK 1 (Ratgeber)	TK 2a (DVDs)	TK 2b (Online)	TK 3 (Interaktion)
Soziokultureller Kontext ›Fitness-Ratgeberbuch‹ im Jahr X (z.B. Textsortenkonventionen, Verlagsreihen, Erkenntnisse aus der Marktforschung)	Soziokultureller Kontext ›Fitness-DVD‹ im Jahr X (z.B. Gestaltungskonventionen, Vorbilder)	Soziokultureller Kontext ›Online-Instruktionsvideo‹ im Jahr X (z.B. Usability-Wissen, ähnliche Plattformen, plattforminterne Konventionen)	Soziokultureller Kontext ›Training in einem Studio‹ (z.B. Gruppengröße, Studiogeschichte, individuelle Überzeugungen wie z.B. Musik ja/nein, Pilates-Schule)

5.3.2 Übungszeit und Rhythmisierung

Raum und Zeit sind in der Lebenswirklichkeit untrennbar miteinander verbunden. In diesem Abschnitt werden einige allgemeine Bemerkungen zur Steuerung des zeitlichen Ablaufs von Übungen eingebracht. Dazu gehört die Regulation von Geschwindigkeit/Tempo, Bewegungsfluss (Stop-Go, Flow) und Rhythmus.

Geschwindigkeit bzw. Tempo der Übungsausführung können von den Trainer:innen auf unterschiedliche Art und Weise reguliert werden: explizit verbal mit Qualifizierungen wie *langsam* (oft auch korrigierend *langsamer*), indirekt mit Anzahl und prosodischer Intensität von aneinandergereihten Cues und direkt mit Fortsetzungs-Cues. Wenn die Anzahl der Wiederholungen genannt wird, sind diese Fortsetzungs-Cues immer verbal und oft gestisch (emblematisch mit Herunterzählen an den Fingern) realisiert. Dies sind neben expliziten Abschluss- und Beginnphasen (z.B. durch die Nennung des nächsten Übungsnamens) immer auch Formen, um Beginn und Ende von Übungen zu markieren. Es gibt jedoch häufig auch fließende Übergänge zwischen den Übungen, indem einfach nur weitere Positions- und Bewegungs-Cues gegeben werden, die zu einer automatischen, unkommentierten Veränderung des Ablaufes führen, auch völlig ohne prosodische Hervorhebung wie hörbares Einatmen oder lauteres Sprechen.

Der Bewegungsfluss wird auch anhand der verbalen Instruktionen vermittelt, indem beispielsweise Zäsuren zwischen den Schritten durch Halte-Cues

(*stopp*) und kurze Pausen angeleitet werden. Besonders wichtig ist die Hervorhebung und Strukturierung des Nacheinanders der einzelnen Schritte. Immer wieder wird darauf Bezug genommen, dass erst nach vollständiger Bewegung die nächste Phase eingeleitet werden soll (mit einer Formulierung in der Art von *DANN erst tue X*). R02 ist das einzige Ratgeberbuch, in dem explizite Zeitangaben in den Übungsschritten enthalten sind (z.B. *dann*, *erneut*, *wieder*), womit der temporale Verlauf der Übung mit kohäsiven verbalen Mitteln mit-abgebildet wird. In den anderen Ratgeberbüchern wird die chronologische Abfolge nur durch die Nummerierung der Schritte vorgenommen. In den Instruktionsvideos wird keine der filmischen Möglichkeiten genutzt, den Zeitablauf für didaktische Zwecke zu manipulieren.

Doch auch Tempowechsel in eine schnellere Ausführung oder Wechsel in den dynamischeren Flow-Modus sind üblich, was mit einer Steigerung der Cue-Dichte, schnellerem Sprechen, häufigem schnellem Anschluss und fehlenden Pausen angeleitet wird. In der Folge wird das körperliche Handeln der Instruierten merklich schneller, was sich in den Geräteeinheiten auch in den lauteren Geräuschen der Geräte niederschlägt.

Rhythmus (als linguistisches Phänomen allgemein diskutiert bei Cruttenden 1997 [1986]: 20–22) hat zwei Aspekte: erstens den Rhythmus der körperlichen Ausführung im Sinne einer zeitlichen und energetischen Organisation von Bewegungen (vgl. Allen-Collinson und Hockey 2017: 179) und zweitens Rhythmus als prosodische Kategorie (vgl. Rothmayr 2016: Kap. 9.4 für sprachlichen Rhythmus im Kontext von Musik und Staack 2015 für Rhythmus aus soziologischer Sicht in Hinblick auf Rituale). Rhythmus ist prinzipiell eine Form von Metrum oder Puls – das, was Musik »komplexitätsreduzierend strukturiert« (Staack 2015: 203), aber immer gekoppelt an die Fähigkeit der Wahrnehmung/des Erkennens dieser Struktur. Diese Erkenntnisfähigkeit hängt laut Staack (2015: 210) mit dem individuellen Körpergedächtnis und mit sozialer Koordination zusammen.

Keevallik (2015) beschreibt für den Tanzunterricht rhythmisierende vokale Aktivitäten (»accompaniments«, bei Muntanyola 2014 »sonification«), mit denen während der gesamten Tanzeinheit Instruktionen angereichert werden können – sie gehören strukturell zur Tanzaktivität, nicht zur Verbalsprache, da sie die Tanzbewegung und nicht die verbale Instruktion unterstützen. Diese vokalen Aktivitäten sind eine spezifische Art des Verhaltens, die nicht mit der traditionellen Syntax beschrieben werden kann. Merkmale nach Keevallik (2015: 320) sind u.a. ein sehr beschränktes Lexikon, eine stark musterhafte Prosodie und begleitende körperliche Handlungen wie Klatschen, Schnipsen oder Stampfen. Im bereits einmal thematisierten Beitrag, der speziell auf Pilates eingeht, weist Keevallik

(2020a) für ihr estnisches Material ähnliche Muster des Zählens an der Schnittstelle körperlicher und verbaler Instruktion nach, wie ich sie in der Folge darstelle. Die Voraussetzung für das Funktionieren des Zählens ist die »projectability« der Übung (Keevallik 2020a: 152), da ohne Wissen über den erwarteten Bewegungsablauf das Vorzählen keinen Sinn ergibt. Dieses Wissen kann vorausgesetzt werden (bei bekannten Übungen) oder muss in der Situation vor-etabliert werden.

In Teilkorpus 2b und 3 ist am häufigsten das Rhythmisieren mit Zahlen oder mit pilates-spezifischen paarweisen Termini wie *flex* (Plantarflexion) und *point* (Plantarextension), die in einer dem Bewegungsfluss angemessenen Geschwindigkeit aneinandergereiht werden. Was das Mitzählen angeht, gibt es zwei Modi:

1. Sehr dynamisches, gleichzeitig einen schnellen zeitlichen Ablauf vermittelndes und zum Durchhalten motivierendes Zählen, verbunden meist mit Fingerschnippen (z.B. bei den ›Hundred‹).
2. Langsameres Zählen in weniger dynamischen Übungen.

Beide Arten müssen nicht konsequent durchgehalten werden, das heißt, das Mitzählen wird oft für individuelle Instruktionen oder eingeschobene Zusatz-Cues unterbrochen. Dies war bereits bei der Instruktion der Hundred in Beispiel 37 der Fall, wo die temporale Ordnung der Übung besonders stark vorgegeben wird durch das rhythmische Fingerschnippen und das Mitzählen, auch wenn es nicht immer vollständig ist (z.B. Unterbrechung in Z.18). Durch das Fingerschnippen wird der Rhythmus für die Gruppe beibehalten.

Ein letzter sehr zentraler Unterschied zwischen den drei Materialtypen betrifft die Vorbereitetheit: In den Teilkorpora 2b und 3 ist ein Wechselspiel von vorbereiteten Anteilen und spontanen Reaktionen auf das Handeln der Instruierten der Normalfall. Was die Vorbereitung angeht, folgen die Trainer:innen meist einem grob geplanten Ablaufplan, der sich an klassischen Übungsabfolgen, Erfahrungswerten und persönlichen Vorlieben orientiert. Ein weiterer Grund ist das Ideal, über die Kursdauer hinweg ein Gleichgewicht zwischen bekannten Übungen, Varianten dieser Übungen und neuen Übungen zu finden, um einerseits nicht mit zu viel Neuem auf einmal zu überfordern, andererseits aber Abwechslung in das Training zu bringen. Nur in einem Fall (I14) arbeitet eine Trainerin mit schriftlichen Notizen, bedingt dadurch, dass sie weniger Erfahrung als die anderen Trainer:innen hat. Das Zeitmanagement hat neben Mikro- und Mesoebene auch noch eine Makrokomponente: Die Trainer:innen der videographierten Einheiten müssen sich an einen Zeitrahmen halten, der durch die Kurszeit definiert ist.

Die Fixierung der Einheiten in den Ratgeberbüchern und den buchbegleitenden DVDs ist natürlich völlig anders einzuschätzen: Im Prozess der Zusammenstellung durch Autor:innen und eine Redaktion werden die Übungen und ihre Anordnung sehr genau geplant und nach verschiedenen Kriterien strukturiert, von denen die zeitliche Komponente eine untergeordnete ist – aufgrund von Annahmen, wie lange eine Übung durchschnittlich dauert.

6 Ausgewählte Instruktionsaufgaben

Nachdem in den Kapiteln 4 und 5 die Ergebnisse zur zentralen empirischen Fragestellung, zur multimodalen Realisierung von Bewegungsinstruktionen, dargelegt wurden, widmet sich dieses Kapitel ausgewählten Aspekten der Pilates-Praxis: dem Erklären (6.2), dem Demonstrieren (6.3), dem Korrigieren (6.4), der Prozessierung von Bewegungsgefühlen (6.5) und der Sozialität des Pilates-Trainings (6.6). ›Instruktionsaufgaben‹ in der Kapitelüberschrift ist ein bewusst ungenauer Ausdruck, um möglicherweise missverständliche Termini wie ›Praxis‹, ›Praktiken‹, ›Funktionen‹ etc. zu vermeiden; dieses Problem wird in Abschnitt 6.1 einer kurzen Klärung zugeführt. Der Aufbau ist in den restlichen Teilkapiteln immer gleich: Jedes zu beschreibende Phänomen wird theoretisch eingeordnet, anhand eines repräsentativen Beispiels diskutiert und mit allgemeineren Aussagen über das Gesamtkorpus ergänzt. Die meisten Beispiele stammen aus Teilkorpus 3, da hier die interessantesten und vielfältigsten Muster zu beobachten sind. Der Vergleich zwischen den drei Materialtypen wird jedoch auch hier weitergeführt.

6.1 Einordnungen: Praxis und Praktiken

Das Spektrum der Phänomene von Teilfunktionen des Anleitens ist sehr groß, reicht von der Begrüßung über alle Bausteine der Übungsanleitung und der Pilates-Vermittlung im Rahmen einer Einheit bis hin zu jedem einzelnen Einsatz einer multimodalen Ressource, der auf seine Funktion im Anleitungsgefüge überprüft werden kann. Einige Teilaspekte wurden bereits diskutiert. So kann etwa für die Frage, wie Bewegungsabläufe gesteuert und Details (z.B. prosodisch) hervorgehoben werden, das gesamte Kapitel 4 mit der Diskussion der verschiedenen Cues herangezogen werden. Wie in der Einleitung angedeutet, ist dabei nicht von vornherein klar, mit welchem Terminus einzelne Teilaspekte belegt werden können: Handelt es sich um Praktiken, Funktionen (nach welchem Verständnis?), kommunikative Handlungen, Sprechakte?

Ich möchte hier etwas weiter ausholen und Anleihen bei der Sportsoziologie machen. Sport im Sinne von Körperübung ist eine »Aufführung legitimer Körperbilder, legitimer Gebrauchsweisen des Körpers und der damit verbundenen Wertvorstellungen« (Alkemeyer 1997: 369). Dieser praxeologische Zugang umreißt die Zuweisung und Einnahme von Positionen im sozialen Spiel als *performed know-*

https://doi.org/10.1515/9783111027166-006

ledge (~ aufgeführtes Körperwissen). Insbesondere mediale Rahmungen (z.B. Bewegung lernen über Video) stellen eine De-, Re- und Neukontextualisierung dar (vgl. Klein 2014: 86–87). Auch Pilates ist als Bewegungspraxis ›*performed knowledge*‹. Bewegung als Zeichen und das Sprechen über Bewegung sind nach Fikus und Schürmann (2004) bzw. Schürmann (2004) kulturphilosophisch als ›kulturell formatiert‹ zu begründen.

Zusammenfassend lässt sich aus praxistheoretischen Ansätze herleiten, dass durch die »*Inkorporierung* sportspezifischen Wissens« (Gugutzer 2017: 314, Hervorhebung i.O.) ein sportspezifischer Habitus entsteht. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist nicht die Aufdeckung eines Pilates-spezifischen Habitus, doch dass Pilates eine spezifische Bewegungspraxis mit Konventionen, Normen und Werten ist, die die Interaktion beeinflussen, bildet den Hintergrund jedweder Analyse.

Der aus der Praxeologie in die Interaktionale Linguistik importierte Praktikenbegriff ist gerade in der Multimodalitätsforschung ein häufig thematisiertes Konstrukt, und zwar unter dem phraseologischen Terminus ›multimodale Praktiken‹ im Sinne von mehr oder weniger musterhafter Koordination verschiedener Ausdrucksressourcen zum Zwecke des Vollzugs bestimmter kommunikativer Handlungen. In der multimodalen Interaktionsanalyse stellen Handlungen (*actions*) und Praktiken wichtige Einheiten der Interaktion dar. Haddington et al. (2014b: 19) unterscheiden Praktiken (z.B. in einem Meeting die Hand heben), Aktionen (z.B. mit dem Handheben anzeigen, dass man etwas sagen möchte) und Aktivitäten (z.B. ein Meeting). Eine der Aktion ähnliche Einheit von Enfield (2013: 695) ist der ›*move*‹ – ein einzelner kommunikativer Beitrag, mit dem eine interaktionale Sequenz vorangetrieben wird. ›Aktivität‹ entspricht bei Norris (2011, 2013) in etwa sogenannten ›*higher-level actions*‹, die aus mehreren ›*lower-level actions*‹ (~ Aktionen) zusammengesetzt sind (z.B. ein Abendessen aus verschiedenen mündlichen Äußerungen, Blickwechseln, Veränderungen der Positionen und Posituren usw.). Doch auch diesbezüglich unterscheidet sich je nach Forschungsansatz oft sehr stark, was unter ›Praktik‹ verstanden wird.

›Kommunikative Praktiken‹ definiert Fiehler (2000: 38, Hervorhebung i.O.) als »gesellschaftlich herausgebildete konventionalisierte Formen zur Bearbeitung rekurrenter kommunikativer Zwecke« unter »Berücksichtigung eines *spezifischen Satzes von sozialen Regeln/Konventionen*«. Als Beispiele werden Briefe, Besprechungen und Sprechstunden genannt. Die verschiedenen Beiträge in Deppermann et al. (2016a) bemühen sich um eine aktualisierte terminologische Abgrenzung des Begriffs der ›Praktik‹ und diskutieren die Bedeutung eines ›Practice Turn‹ für die Linguistik. Es sind unterschiedliche Ebenen der Bezugnahmen

auszumachen: Praktiken werden je nach Ansatz als mikrostrukturell in multimodalen Displays verortet angesehen, aber auch aus gattungstheoretischer Perspektive laut Deppermann et al. (2016b: 12) als »Großformen des Sprachgebrauchs« oder in noch größerem Zusammenhang als »Leitstrukturen« von Diskursen. Als Merkmale von Praktiken beschreiben Deppermann et al. (2016b)

- *Materialität*, bestimmbar durch die spezifische räumliche Konstellation, die Medialität und die modalen Ressourcen,
- die *Beteiligungsstruktur*,
- die »*Doppelgesichtigkeit von schematischer Orientierung und faktischer Realisierung*« (Deppermann et al. 2016b: 7, Hervorhebung von H.O.), wonach Handlungen vollzogen werden und gleichzeitig die Art des Vollzugs ein Hinweis auf ihre Interpretation und soziale Bedeutsamkeit ist,
- die *Routinisierung* (Praktiken als teils habitualisierte, teils auch normierte Handlungsvollzüge, die sich in der Vergangenheit kommunikativ bewährt haben),
- die *Indexikalität und sozialsymbolische Aufladung* (Wiederholbarkeit, Wiedererkennbarkeit),
- den *Kontextbezug und Temporalität* (raumzeitliche Verankerung, sequenzielle und simultane Konfigurationen von Objekten und Handlungen) und schließlich
- *Historizität* in dem Sinne, dass Praktiken entstehen, sich verändern und wieder verschwinden können.

Die weiterführenden Definitionen von Imo (2016), Stukenbrock (2016), Habscheid (2016) und Selting (2016) heben jeweils unterschiedliche Aspekte hervor: Erstens lassen sich sprachliche Praktiken als situierte Manifestation einer Handlung mit bestimmten formalen Merkmalen (z.B. mit einer spezifischen Prosodie) an bestimmten Positionen in der Interaktion betrachten (vgl. Imo 2016: 159–160; Habscheid 2016: 137, Selting 2016: 29), zweitens handelt es sich um »multimodale Gesamtgestalten« (Stukenbrock 2016: 87), drittens sind Praktiken routinisiertes soziales Handeln, das Tun und Verstehen in einer bestimmten Beteiligungsstruktur umfasst (vgl. Selting 2016: 29). Obwohl dieses Praktiken-Konzept stark der Gesprächsanalyse verpflichtet ist, lässt sich das Konzept auch auf schriftliches Handeln anwenden (vgl. Habscheid 2016: 137).

Mit Anpassungen ist der angeführte Grundgedanke also auf alle Teilkorpora beziehbar: der Grundgedanke nämlich, dass Praktiken die Ausführung von kommunikativen Handlungen unterstützen, indem sie in einem bestimmten situativen Kontext routinisierte Lösungen für die Markierung bestimmter kommunikativer Absichten bereitstellen. So kann eine Praktik eine sehr subtile prosodische

Markierung mit einer bestimmten sequenziellen Funktion sein, aber auch ein schneller Blickwechsel oder in einem journalistischen Text z.B. eine Form des Zitierens, andererseits aber auch eine höherstufige Abfolge von Handlungen (im Sinne von Norris' ›higher-level action‹). Diesbezüglich ist ein Gliederungsvorschlag von Selting (2013) hilfreich: Sie unterscheidet Praktiken, Ressourcen, Displays und Cues. Beispielsweise ist das Erzählen einer *complaint story* (eine im Rahmen eines Gespräches erzählte Geschichte, in der sich jemand über ein Ereignis in der Vergangenheit beklagt) eine Praktik, für deren Realisierung verbale Ressourcen (z.B. Syntax), vokale Ressourcen (z.B. Silbenstrukturen) und visuelle Ressourcen (z.B. Blickverhalten) zur Verfügung stehen, die in Form von Displays eingesetzt werden. Cues sind bei ihr (anders als in der vorliegenden Arbeit) einzelne Strategien im Zusammenhang mit der konkreten Praktik (z.B. beim Beklagen der Einsatz von Schimpfwörtern oder Ausrufen). Hier stehen Praktiken also mesostrukturell zwischen größeren Einheiten wie kommunikativen Gattungen und einzelnen Aktivierungen von Ressourcen, sind demnach aus ihrer Funktion heraus abgrenzbare Bündel von Signalen unterschiedlicher Modalität. Mehrere Praktiken gemeinsam können eine kommunikative Gattung prägen.

Allerdings lassen sich nicht alle Phänomene, die in diesem Kapitel betrachtet werden, als Praktiken definieren. Beispielsweise ist das Korrigieren ein Handlungstyp, der mit vielen unterschiedlichen Praktiken des Korrigierens vollzogen werden kann. Womit wir es jeweils zu tun haben, wird in den einzelnen Abschnitten zu klären sein. Vorgreifend behaupte ich, dass Pilates eine umfassende Bewegungspraxis ist, zu deren interaktiver Konstituierung zahlreiche Praktiken vollzogen werden, beispielsweise das Einführen einer neuen Übung durch mehrschrittiges Vorzeigen, die selektive Vermittlung von Übungsaspekten mit Instruktionsgestik, Berührungsakte mit verschiedenen Funktionen (z.B. Informationen über Muskelaktivierungen einholen und geben) und der Einsatz von Metaphern zur Vermittlung von Wahrnehmungszielen.

Auch wenn in den weiteren Teilkapiteln meist vom Handeln der Trainerinnen und Trainer ausgegangen wird, ist jede Praktik eine interaktive Errungenschaft. Das Ineinandergreifen von Individualität und routinisiertem Handeln, von kommunikationstypologischen Potenzialen und deren Nutzung, von Einzelfall und Musterhaftigkeit betrifft auch die Multimodalität.

6.2 Erklären und Zeigen

In diesem Abschnitt werden Erklären und Zeigen als zentrale Instrumente der Vermittlung von Bewegungswissen fokussiert. Die beiden Aufgaben werden in einem Kapitel zusammengefasst, weil sie eng aufeinander bezogen sind und insofern eine Abgrenzung schwierig wäre: Mit dem Vorzeigen werden Erklärungen körperlich durchgeführt. Insofern ist jede Demonstrationssequenz auch eine Erklärsequenz, wenn auch nicht umgekehrt. Das Demonstrieren hat aber auch so viele bemerkenswerte Merkmale, dass es in dieser Eigenständigkeit erfassbar werden soll.

6.2.1 Erklärsequenzen und Wissensaufbau

Gemeinsam ist dem Erklären und Zeigen, dass Bewegungswissen vermittelt wird. Daher wird einleitend kurz auf diesen zentralen Terminus der Bewegungswissenschaften eingegangen.

Aus kulturwissenschaftlicher Sicht lässt sich Bewegung als Ganzes zu einer Ausdrucksform kulturellen Wissens erklären. Bewegungspraktiken sind in diesem Sinne ritualisierte, konventionalisierte »kulturelle Aushandlungsweisen von Bewegungswissen« (Klein 2014: 87), deren Erwerb von ihrer wahrgenommenen lebensweltlichen Relevanz abhängt. Das prozedurale Gedächtnis ermöglicht eine Auswahl aus einem Repertoire von durch Wiederholung erlernten, in der Vergangenheit ausgeführten oder beobachteten Bewegungsmöglichkeiten (vgl. Berger und Schmidt 2009: 71). Da sie ohne bewusste Kontrolle wiederholt werden, sind sie nur schwer verbalisierbar, was wieder zum Terminus des impliziten Wissens oder *tacit knowlege* führt (vgl. Berger und Schmidt 2009: 72, vgl. auch Singh 2019: 19–24). In diesem Zusammenhang ist auch von empraktischem Wissen, empraktischer Körperintelligenz, ›implizitem Vollzugswissen‹ oder empraktischem Körperhandeln die Rede (vgl. Caysa 2008: 73). Für Caysa (2008) ist dies der zentrale Punkt: Es handelt sich um eine empraktische Körpererinnerung, die aufgrund zahlreicher Wiederholungen trainiert wird, wodurch eine kulturelle Praxis wie z.B. Sport als etwas Naturalisiertes (Selbstverständliches, Eingeimpftes) erscheint.

Die Frage, wie Bewegungswissen erworben wird und wie Bewegungsabläufe gelernt werden (›Motorisches Lernen‹) ist indirekt wichtig für die vorliegende Arbeit, da Annahmen über diese Lernprozesse die Art der Bewegungsinstruktion steuern. Konkret begünstigen eine Kombination von internalem und externalem Fokus, das mehrschrittige Bewusstmachen des Bewegungsablaufs und anschließend dessen Automatisierung aufgrund von regelmäßigem, wiederholtem Üben

das Motorische Lernen (vgl. Geweniger und Bohlander 2012: 273–274). Ungaro (2011: 34) beschreibt den Prozess des Bewegungslernens im Pilates mit ihrem Ratgeber als eine Abfolge von drei Stufen: Zuerst wird in einer kognitiven Phase die Bewegung mit Bildern und Worten vorbereitet. In der darauffolgenden assoziativen Phase wird die Übung ausgeführt und immer wieder geübt, bis in der automatisierten Phase die Bewegungen so weit verinnerlicht sind, dass sie ohne bewusstes Planen ausgeführt werden können. Ähnlich sehen Herdman und Paul (2014: 13) die geistige Vorstellung als Vorstufe zum körperlichen Umsetzen. Es gehe darum, ein »Muskelgedächtnis« (Herdman und Paul 2014: 15) auszubilden, wobei zum einen das Denken bzw. Visualisieren von Bewegungen und geistige Bilder hilfreich sein können, zum anderen das Berühren der Körperregionen, deren Muskeln angesteuert werden sollen.

In seiner umfangreichen sportwissenschaftlichen Arbeit zum Einfluss von Sprache auf die Bewegungsorganisation definiert Munzert (1997: 29) das Erlernen von Bewegungen als die »erfahrungsabhängige Ausbildung von Transformationsregeln«, die teilweise mit Sprache vermittelt werden können. Gut erprobte didaktische Maßnahmen sind die Auseinandersetzung mit Soll-Vorstellungen von Bewegungen mittels detaillierter Instruktionen, das Herstellen von Bedeutungszusammenhängen mittels Metaphern und die Darstellung physikalischer und mechanischer Zusammenhänge (vgl. Munzert 2015). Doch neben didaktisch strukturierten Anleitungen sind die Rückmeldungen der Trainierenden unmittelbar notwendige Ressourcen der Bewegungsvermittlung, wie Singhs (2013: 101) Definition von Körperwissen betont: »Der Körper kommuniziert unwillkürlich Zeichen, die für Trainer und Sportler sozial geteilte Wissensbestände und handlungsrelevante Orientierungsmuster darstellen.« Und diese körperliche Kommunikation geschieht multimodal.

Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie in den untersuchten Pilates-Instruktionen der Aufbau von Bewegungswissen gefördert wird. ERKLÄREN ist dabei eine zentrale sprachliche Handlung, die zwar nicht direkt anleitet, aber häufig in umfangreichere Instruktionen integriert ist. Auch kurze Exkurse zur Pilates-Fachsprache und zu Empraxis beziehen sich auf den Wissensaufbau.

Erklärsequenzen

Üblicherweise wird für das Erklären unterschieden zwischen den drei Typen ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM (vgl. Klein 2001 und 2009; Morek 2012: 27). Morek (2012: 35–37) fasst unterschiedliche theoretische Herangehensweisen an das Erklären zusammen und umreißt Erklären in seiner Prozessualität (gegenseitiges Verstehen), in seiner Sequenzialität (selbstinitiiert oder fremdinitiiert, lokal oder global eingebettet, kontextabhängig) und in seiner Interaktivität

(bidirektionale Wissensvermittlung). Von besonderer Wichtigkeit auch für das vorliegende Forschungsvorhaben ist das interaktive Aushandeln von Rollen, eine grundlegende Verteilung ist dabei jene zwischen Wissendem und Nicht-Wissendem (vgl. Morek 2012: 39). Beim Erklären handelt es sich also um eine in einem bestimmten Kontext situierte, interaktive sprachliche Praktik mit der Funktion, Wissen auf- oder auszubauen. Formal betrachtet umfasst eine Erklärung mehrere Diskurseinheiten und hat kein einheitliches Aufbauprinzip, da sich der Aufbau jeweils am Explanandum orientiert (vgl. Morek 2012: 28–29). Grundsätzlich kann es monodirektional oder kooperativ realisiert werden (nach Fiehler, zusammengefasst bei Harren 2008). Das Erklären ist daher ein »kontextgebundenes Verfahren der Kohärenzherstellung« (Stukenbrock 2009a). Als ›Synkrise‹ kann die Notwendigkeit gesehen werden, das Vorwissen der Rezipientin bzw. des Rezipienten zu berücksichtigen (vgl. Morek 2012: 30). Friedrich (1991: 98) bezeichnet das Referenzmuster des Erklärens im Sportunterricht als ›funktional-kausal‹: Es werden Hinweise für das Lösen häufig auftretender Probleme zur Verfügung gestellt.

In Hinblick auf Bewegungen werden Bewegungsabläufe (Bewegungen im Raum, Richtungen), Stellungen von Körperteilen, aber auch Hintergründe erklärt (z.B. die Funktion von Organen, Gelenken, Muskeln, die ›Philosophie‹ bestimmter Bewegungsschulen usw.). In den drei Teilkorpora sind die Bezugspunkte der Erklärungen hauptsächlich anatomische Zusammenhänge sowie Ursache-Wirkung-Beziehungen hinsichtlich muskulärer Strukturen. Anknüpfend an die Klassifikation von Begründungen bei Ehlich und Rehbein (1986: 119–120) nennt Friedrich (2009: 192) didaktische Handlungsmaximen für die Erklärhandlungen, die ich hier nicht alle wiedergeben kann. Für den Kontext Pilates sind aus meiner Sicht die folgenden Maximen wichtig (vgl. Friedrich 2009: 196 für eine vollständige Zusammenfassung):

- Sachimmanenz: Erklärungen zu Gesetzmäßigkeiten und Erfolgsparametern von Bewegungen
- Verweise auf Verletzungsrisiken und Gesundheitsförderung
- Erklärungen mit Verweis auf das körperliche Anforderungsniveau.

Im multimodalen Erklären können die multimodalen Displays »sowohl sequenziell voraus- oder nachlaufend, als auch simultan zum Erklärprozess eingesetzt werden« (Stukenbrock 2009a: 163). Einen Beitrag zum Erklären, Zeigen und Demonstrieren von Schmerz zusammenfassend, nennt Stukenbrock (2009a: 173) als wesentliche Strategien die interaktive Herstellung von Interaktions- und Wahrnehmungsräumen, Zeigegesten (vor allem zur Referenzherstellung) und körperliche Inszenierungen. Ihr Fazit:

> Eine Erklärung kann interaktiver Bestandteil einer größeren Aktivitätseinheit sein oder ihrerseits eine umfassendere Aktivität darstellen, in die andere Mikroaktivitäten eingebettet sind, wobei ein wechselseitiges Konstitutionsverhältnis zwischen Makroaktivität und den darin situierten Mikroaktivitäten besteht. (Stukenbrock 2009a: 173)

In Beispiel 48 wird eine typische Erklärsequenz wiedergegeben, in der eine wichtige, aber eher selten thematisierte Information zum anatomischen Zusammenhang zwischen der Blickrichtung und Nackenverspannungen vermittelt wird. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und des Umfangs wurde das schweifende Blickverhalten nicht in das Transkript aufgenommen, es entspricht aber im Wesentlichen der Körperorientierung.

Beispiel 48: Zusammenhänge erklären (I08, 01:26.322–02:23.509)

```
01   T01        >¥ ihr haltets wenns * Irgendwie geht vielleicht die augen
                (-) /¥ ↓OFF∆n.
     t01-bw     >¥ geht durch den Raum in Richtung von K06 ------------------
                -------/¥
     t01-g                                * faltet bh und reibt bh -(bis Z.09--->
     t01-ko                         △ dreht sich um --------------------------->
     comm       >¥  K01-K06 in Rückenlage auf der Matte ------------------>>
02   T01        pi/△lA¥tes de:r (.) hat sEhr viel wert drauf gLEGT,
     t01          /△
     t01-bw           ¥ geht durch den Raum zu K01 -----------(bis Z.06)--->
03   T01        dass die augen offn bleibn,
04   T01        des=hat=auch=was mit der ↓NAckenmuskulatur zu tun.
05              (0.5) ∆ (0.2)
     t01-ko           △ beugt sich über K01 ------------------(bis Z.09)--->
06   T01        /¥ ja?
     t01-bw     /¥
07              (0.3)
08   T01        die NAcken/∆muskulatur hängt mit der AUgenmuskulatur
                zu!SAMM!en?
09   T01        der ∆ BLICK /∆ ¥ wenn der nach /¥ * !O:!ben und nach #1
                * !HIN!ten zurÜckgeht,
     t01-ko         △ wendet sich nach rechts zu K02 /△
     t01-bw                     ¥ geht nach rechts /¥
     t01-g      ----------------------->* rh2 zeigt zur Decke * rh2 zeigt zur
                Decke und nach hinten -------------------------------->
10   T01        da*nn (-) ¥ isses (0.7)   *SCHLECHT für die nackenmuskulatur.
     t01-bw               ¥ in Richtung von K03 -------------(bis Z. 13)--->
     t01-g        * faltet und reibt bh   * hebt rh, rh12 formen Ring ----->
11              (0.4)
12   T01        ja man verSPANNT den nAcken.
13   T01        wenn der /¥ * blick ∆ !E!her so (.) #2 * diagonAl nach /∆
                ↑!VOR!ne /* geht-
     t01-bw              /¥
     t01-g                * lh2 und rh2 zeigen zueinander
                                                     * hebt rh höher und führt
                rh in Richtung von lh ---------------------------------------
                ----/* (hält dort)
     t01-ko                       △ rotiert Oberkörper nach links /△
14   T01        rIchtung FÜ*ße- (.)
     t01-g                 * faltet Hände -------------------------------->
15   T01        kann sich auch * hInten der nAcken a bissl mehr entSPANNen./*
     t01-g                     * rh2 zeigt auf Nacken /*
16   T01        also ver↑SUCHTs ∆ so den blick /∆ (.) * diagonal nach VORne
                zu halten-
```

```
     t01-ko                    △ dreht sich nach rechts /△
     t01-g                                           * lh2 zeigt nach vorne
               rechts ------------------------------------------------------>
17   T01       !OH!*ne dass ihr glei an stress #3 kriegts ¥ in die * augen-
               muskeln oder hinten im /¥nAckn.
     t01-bw                                                   ¥ geht zu K01 ----
               ----------------------/¥
     t01           * bh2345 deuten auf Schläfen und Nackenbereich
                                                                     * faltet
               und reibt bh -------------------------------------------------->>
18   T01       <<p> einfach nur amal (.) den blick (0.6) ÄNdern,
19   T01       ohne △ an stress /△ auszuüben
     t01-ko         △ dreht sich zu K02 /△
20   T01       auf die körper oder den nacken (unverständlich, 0.7) >.
```


#1


#2


#3

Während die Trainerin mehrere Kundinnen (K06, K01 und K02) ›abgeht‹, um deren Entspannung zu überprüfen (im Sinne der Flow-Ressource der Lokomotion,

siehe Abschnitt 4.2.7), erklärt sie davon relativ losgelöst den nicht von vornherein einleuchtenden Zusammenhang zwischen Blickrichtung und Nackenmuskulatur, um den Trainierenden bewusst zu machen, dass das von ihnen häufig präferierte Schließen der Augen physiologisch ungünstig ist. In Z.01 findet sich eine typische Abschwächung (*hedging*) mit dem *vielleicht* – obwohl die Empfehlung eine sehr dringende ist, ist die Trainerin mit der Anforderung zurückhaltend. Sie unterstützt die Erklärung aber mit mehreren gestischen Displays: Zunächst wird in Z.09, Z.10 und Z.13 die Blickrichtung mit einer Geste der rechten Hand ikonisch nachgezeichnet, während mit der statischen linken Hand die Verbindung mit dem restlichen Körper verdeutlicht wird, was in Z.16 noch einmal wiederholt wird. Hier wird die optimale Blickrichtung (diagonal nach vorne) mit einer Geste des rechten Zeigefingers verdeutlicht. Hingegen wird in Z.15 und Z.17 der problematisierte Körperbereich mit beiden Händen indiziert. Allerdings folgen nicht alle Trainierenden dieser Empfehlung. Abgesehen davon ist das Beispiel aber sehr typisch für Erklärsequenzen, da diese sehr häufig in den aktuellen Übungsverlauf (in diesem Fall eine Entspannungsphase) eingebettet sind und diesen nicht unterbrechen.

Verallgemeinerungen für die Erklärsequenzen in Teilkorpus 3 abzuleiten ist schwierig, da sie jeweils sehr unterschiedliche multimodale Realisierungen aufweisen. Hervorzuheben ist die Wichtigkeit der Instruktionsgestik, die in allen entsprechenden Sequenzen vorkommt. Ansonsten ist mehrfache Aufnahme von Blickkontakt durch die Trainer:innen mit einzelnen oder nacheinander allen Trainierenden eine wichtige Ressource für die Verstehenssicherung. Inhaltliche Bezüge sind vor allem Resultate von Bewegungen und Wirkungen von Übungen. Grob lassen sich aber zwei Typen von Erklärsequenzen unterscheiden:
1. Erklärsequenzen, bei denen ein eindeutiges Heraustreten aus der Bewegungsinstruktion stattfindet
2. Erklärsequenzen, die in die Übungsausführung integriert sind

Zum ersten Typ: Sprachlich eindeutig erkennbar werden Prozesse beschrieben und verallgemeinert, die bei jeder Übungsausführung vor sich gehen und nicht an die aktuelle Situation alleine gebunden sind. Allerdings ist es das herausragende Merkmal der direkten Interaktion in Teilkorpus 3, wenn auch nicht in Teilkorpus 2b (das sonst ja oft große Ähnlichkeiten mit den videographierten Einheiten aufweist), dass die Verallgemeinerung im aktuellen Übungskontext verankert wird: Wie auch im Beispiel 48 wird sequenziell zuerst ein Erklärbedarf aus der aktuellen Situation heraus erkannt und thematisiert. Dann wird eine Phase des Erklärens eingeleitet, in der das Explanandum abstrahiert, d.h. zeitübergreifend, dargestellt wird. Schließlich wird wieder zur aktuellen Situation,

zum individuellen Problem zurückgekehrt, das mit der gerade etablierten Verallgemeinerung in Beziehung gesetzt wird. Die Sequenz verläuft also vom situativen Geschehen über das Erkennen eines Erklärbedarfs zu einer abstrahierenden Darstellung und wieder zurück zur Ausführung der aktuellen Übung. Multimodal sind solche Sequenzen gekennzeichnet durch körperliche Neuausrichtungen der Trainerin bzw. des Trainers, aber auch durch Unterbrechungen der Übungsausführung durch die Trainierenden, außerdem durch genau beobachtendes Blickverhalten, Kopfnicken und Hörrückmeldungen der Trainierenden (vor allem auf Nachfrage der Trainerin/des Trainers). Berührungen werden in dieser Phase nicht als Ressource genutzt, im Vordergrund stehen verbale Erklärungen und Instruktionsgestik. Teilweise werden auch Demonstrationen in die Erklärung eingebunden.

Beim zweiten Typ sind nur kurze Formen üblich – *accounts*, Hinweise, Nebenbemerkungen, Erinnerungen an frühere Erklärungen. Solche Erklärungen können auch in längere, trainer:innenzentrierte Erklärsequenzen münden, wenn die Trainerin bzw. der Trainer eine weitere Bearbeitung für notwendig erachtet.

In beiden Fällen ist eine interessante interpersonale Form der Wissenskonstituierung möglich: Die Trainerin bzw. der Trainer kann einzelne Trainierende dazu auffordern, eine bestimmte Bewegung vorzumachen, um davon ausgehend korrigierende Erklärungen zu geben. Nur in diesen Fällen können Berührungen als unterstützende Ressource eingesetzt werden, indem die Trainerin bzw. der Trainer die Position und die Bewegungsausführung taktil manipuliert und damit zusätzliches Feedback liefert. Dies ist insbesondere für die berührte Person informativ, aber auch für die anderen Gruppenmitglieder, die solche Interaktionen beobachten. Sie können versuchen, die visuelle Wahrnehmung der Positions- und Bewegungsunterschiede zur ursprünglichen Ausführung mit ihrem eigenen Körperhandeln in Beziehung zu setzen. Da dies nicht immer gleich gelingt, ist es auch typisch, dass die Trainerin bzw. der Trainer nach solchen Erklärsequenzen die neuerliche Ausführung der problematisierten Übung anstößt und daraufhin alle anderen Trainierenden der Reihe nach taktil korrigiert.

Die Erklärungen in Teilkorpus 1 spielen sich ausschließlich in den einleitenden Buchteilen sowie in Info-Boxen und anderen Textelementen ab, die außerhalb der Übungsanleitung stehen (siehe Beispiel 25). Typische sprachliche Realisierungen von Erklärungen enthalten – allerdings nicht obligatorisch – Kausalsätze (*weil, da, denn, sodass*), *wenn-dann*-Konstruktionen, *sodass*-Konstruktionen, Präpositionen (*durch, mit, wegen*), spezifizierende Nebensatzkonstruktionen (Relativsätze), generalisierende und ungenaue Elemente (*man, irgendein*) und, vor allem in Instruktionen, Modalverben (vgl. Morek 2012: 29). In den Ratgeberbüchern sind Erklärungen an der sprachlichen Oberfläche kaum als

solche zu erkennen, es handelt sich meist um einfache Deklarativsätze, die eher beschreibenden Charakter haben und vom Prinzip her wie gewöhnliche Positions- und Bewegungs-Cues wirken. Lediglich die Ausgliederung der erklärenden Anteile aus dem Anleitungstext mittels Info-Boxen, eigenen Überschriften und Absätzen sind eindeutige Markierungen.

Für Teilkorpus 2a gilt, dass Erklärungen zum Großteil intermedial an die begleitenden Ratgeberbücher ausgelagert sind (wie auch die Wissenskonstitution allgemein). Auf den DVDs finden sich keine Erklärungen bis auf kurze einleitende Videos in V01 und V04 zu den Pilates-Prinzipien, die von der Übungsanleitung strikt getrennt sind. Lediglich *accounts* mit *damit, um zu* etc. werden – insgesamt aber selten – in die Übungsanleitung integriert. Auch die Aussagen zu Teilkorpus 2b wiederholen sich hier: Erklärsequenzen können von den Modellpersonen im Studio ausgelöst werden, richten sich aber nicht nur an sie, sondern insbesondere an die Rezipient:innen zu Hause. Diese Doppeladressierung wird jedoch nur teilweise durch die Körperorientierung der Trainer:innen gegenüber den Modellpersonen respektive der Kamera etabliert. Ein Zur-Kamera-Sprechen, um explizit das Publikum zu Hause auf etwas aufmerksam zu machen, ist eher selten im Vergleich dazu, dass die Modelltrainierenden im Studio durch Blickkontakt und die axiale Orientierung die primären ›Erklärempfänger:innen‹ (und auch die ›Rezeptanwender:innen‹) sind.

Pilates-Fachsprache

Die Rolle der Fachsprache in Pilates-Instruktionen lässt sich vor allem anhand des Umgangs mit Übungsnamen und der Fachlexik zeigen. Im lexikalischen Bereich hat seit jeher das Englische einen großen Einfluss auf die deutsche Sportsprache in allen Benennungsdomänen (vgl. Born 2009: 17–19), was in besonderem Maße auf Pilates zutrifft. Beispielsweise ist mit Imprint eine »forcierte posteriore Beckenkippung« (Geweniger und Bohlander 2012: 16) gemeint. Eine weitere Besonderheit wird im Material vereinzelt sichtbar: Da viele Pilates-Trainerinnen und -Trainer über eine Tanzausbildung und über das professionelle Tanzen zum Pilates kommen, werden auch balletttypische Termini eingeflochten (z.B. *plié* für das Beugen der Knie mit den Beinen in der Außenrotation und *relevé* für das ebenfalls außenrotierte Strecken der Beine und Auf-die-Zehenspitzen-Stellen).

Die englischen Bezeichnungen der Übungen und typische Kommandos werden in allen drei Teilkorpora sehr häufig, aber nicht immer übernommen. Beispielsweise verwendet R05 entsprechend der Intention, das klassische Pilates zu vermitteln, strikt ausschließlich die Original-Bezeichnungen der Übungen und Fachbegriffe, während in der dazugehörigen DVD V05 teilweise auch deutsche

Übungstitel oder gar keine Titel genannt und englische und deutsche Fachbegriffe gemischt werden. Behelfsmäßige Übersetzungen oder Umbenennungen der Übungen sind in einzelnen Ratgebern konsequent (R02), in anderen Büchern jedoch nach verschiedenen Kriterien gewählt (R10). Einzelne Trainer:innen in Teilkorpus 3 verfolgen stärker den Ansatz, die Pilates-Fachsprache mitzuvermitteln (insbesondere T03), bei anderen finden sich nur sehr wenige englische Übungstitel und Fachbegriffe (z.B. T06), wiederum andere mischen und passen sich hier auch an unterschiedliche Gruppen an (z.B. T01).

Allgemein besteht beim Gerätetraining eine größere Neigung der Trainerinnen und Trainer, Fachlexik zu benutzen, was auch daran liegt, dass es sich bei den Großgeräten um sehr spezielle Objekte handelt, deren Bestandteile aus dem Alltag nur teilweise bekannt sind oder die im Pilates-Kontext eine völlig andere Anwendung erfahren. Daher muss für diese Teile eine Beschreibungssprache im Rahmen des Unterrichts eingeführt werden. So werden die ›Schlaufen‹ oft als ›*straps*‹ bezeichnet, der Fußbügel als ›*footbar*‹. Allerdings wird hier ohne erkennbare Funktion zwischen Deutsch und Englisch gewechselt. Lediglich ein Muster ist deutlich: Wenn die erste Instruktion mit einem englischen Fachbegriff nicht die entsprechende Ausführungsreaktion bewirkt oder eine Nachfrage Nicht-Verstehen signalisiert, wird zu einer deutschen Behelfsübersetzung gegriffen. Auch Erklärsequenzen können durch ein thematisiertes Nicht-Verstehen eines fachsprachlichen Ausdrucks angestoßen werden.

Wissensaufbau, Wissensvermittlung, Wissensverhandlung

Der Wissensaustausch zwischen Trainierenden und Trainer:innen im Pilates erfolgt komplementär: Fachwissen und Interaktionsrollen unterscheiden sich, ergänzen sich aber insofern, als die Vermittlung der Pilates-Methode durch eine/n Trainer:in unmittelbar an den Trainierenden – ihren Vorkenntnissen, ihren aktuellen Bedürfnissen, ihren Nachfragen – orientiert ist. Ein zentrales Konzept für die Wissensprozessierung in diesem Zusammenhang ist das Common-Ground-Modell von Clark (1996).[21] Für Teilkorpus 1, die Ratgeberbücher, kann betrachtet werden, wie die Texte daraufhin gestaltet sind, den Wissensaufbau der Rezipient:innen zu unterstützen bzw. wie sie den *common ground* her- und sicherstellen. Den Anteil von Multimodalität an der diskursiven Wissenskonstitution problematisiert Müller (2013b), der das Konzept der Nähe- und Distanzsprache von

21 *Common ground* ist definiert als »ein Überbegriff für alle zwei oder mehreren Sprechern gemeinsamen Informationen« (Reineke 2016: 12).

Koch und Oesterreicher (1994) mit dem Common-Ground-Modell verknüpft, indem er Distanzmedien »als Konfigurate kommunikationsgeschichtlich sedimentierter Konstruktionen« definiert, »deren Bedeutungspotenziale kommunikationsgeschichtlich als Reflex sympraktischer Diskurse des Nähebereichs zu deuten sind« (Müller 2013b: 118). Dazu gleich mehr.

Für den systematischen Wissensaufbau in Anleitungstexten sind das Themenmanagement und die globale Sequenzierung entscheidend (vgl. Fritz 2013: 423). Die entstehenden Sequenzierungsprobleme (vgl. Fritz 2013: 426–428) betreffen vor allem die Tatsache, dass die Wissenselemente immer an der richtigen Stelle verfügbar sein müssen, aber die Entscheidung darüber ist nicht immer eindeutig: Erfolgt die Verfügbarmachung *just in time*, redundant (jedes Mal, wenn nötig), immer schon vorab oder exemplarisch? In den Ratgebertexten erfolgt die globale Sequenzierung in Form einer Trennung zwischen Einführung in Pilates-Prinzipien und Übungsanleitung, was sich auch in den einzelnen Übungsbeschreibungen widerspiegelt (siehe Beispiel 1 und 36): Unter der Überschrift mit dem Übungsnamen (ihrerseits wissensvermittelnd) wird in einem kurzen Leadtext Hintergrundwissen zur Übung geliefert. Zentral sind dann im eigentlichen Fließtext die stark gegliederten, aber chronologisch geordneten Übungsschritte. Alle weiteren Wissenselemente wie Hinweise auf Ausführungsfehler, Anzahl der Wiederholungen, Varianten sind in jedem Ratgeberbuch sehr unterschiedlich gestaltet, aber innerhalb eines Ratgebers immer nach demselben Prinzip als zusätzliche Textbausteine, die außerhalb der Übungsanleitung platziert werden. Insofern kann von einer nur teilweise linearen Wissenspräsentation ausgegangen werden.

Für den Wissensaufbau entscheidend ist, dass bei keinem der Ratgeber die Lektüre der einleitenden Teile für Nicht-Expert:innen verzichtbar ist. Das in den Einleitungen repräsentierte Pilates-Wissen wird an anderen Stellen nicht wieder aufgegriffen, sondern vorausgesetzt, Fachbegriffe werden nur einmal oder zusätzlich in einem Glossar erklärt, jedenfalls nicht im Block mit den Übungen. Die Wissenspräsentation über den gesamten Ratgeber betrachtet ist somit nicht redundant und auch nicht *just in time*. Innerhalb der Übungsteile hingegen sind die Übungsschritte linear angeordnet, die Bewegung wird als zeitlich eindeutig gegliederte, aber noch nicht realisierte, sondern durch die Rezipient:innen zu realisierende Handlungsmöglichkeit dargestellt, als abstrahierter Idealtyp.

Dass dieser Zusammenhang, diese Art der Wissensvermittlung so eindeutig und einfach erscheint, liegt jedoch an den von Müller (2013b) erwähnten ›kommunikationsgeschichtlich sedimentierten Konstruktionen‹, in diesem Fall einer langen Kommunikationsgeschichte, die drei Wissensüberlieferungen vereint:

erstens gesellschaftlich geteilte Wissensbestände über Ratgeberbücher und damit zusammenhängende Konventionalisierungen (Textsortenwissen), zweitens Expert:innen-Wissen über Pilates, das wesentlich in der Nähekommunikation etabliert und weitergegeben wird (z.B. in der Ausbildung), und drittens der Wissenspool, den andere Pilates-Ratgebertexte bilden, angefangen bei einer Publikation von Pilates selbst (Pilates und Miller 2012 [1945]). Daraus lässt sich folgern, dass jede/r Autor:in eines modernen Pilates-Ratgeberbuches nicht nur hinsichtlich der textsortenspezifischen Gestaltungsmerkmale, sondern auch in Bezug auf das üblicherweise vermittelte Wissens auf viele Vorbilder zurückgreift.

Inwiefern wird mit der Typographie der Ratgeberbücher der Wissensaufbau unterstützt? Dies geschieht vor allem durch die starke Hervorhebung (z.B. mit Versalien) und die Absätze bzw. Abstände zwischen den einzelnen Handlungsschritten. Durch Nummerierungen der Übungsschritte wird ein linearer Lektürepfad nahegelegt; zusätzliche Elemente wie Infokästen sind nicht obligatorisch für die Ausführung der Übung, aber durch die farbige Hervorhebung ebenso augenscheinlich als wichtig für die Rezipient:innen markiert. Insbesondere Warnhinweise werden in nahezu allen Fällen mithilfe von anderen Hintergrundfarben und/oder Schriftfarbeveränderungen hervorgehoben. Durch die Einheitlichkeit der Gestaltung über das gesamte Ratgeberbuch hinweg wird die Orientierung bei jeder neuen Übung vereinfacht.

Im Material der vorliegenden Arbeit übernehmen die Bilder in den Text-Bild-Relationen (siehe auch Abschnitt 4.2.3) grundsätzlich die Funktion des ZEIGENs; das begleitende Textstück beschreibt simultan (*und-gleichzeitig*-Zusammenhang). Es liegt eine funktionale Verknüpfung Text + Bild vor, eine gegenseitige Stützung, aber beides ist nur ein bewusster Ausschnitt aus dem zu repräsentierenden komplexen Wissensgebiet der Pilates-Praxis. Es wird auch ein *indem*-Zusammenhang hergestellt (eine Übung darstellen, *indem* man Text und Bild kombiniert); jedenfalls liegt nicht nur ein *Bebilderungszusammenhang* vor (nach Fritz 2013: 129, 132).

Auch DVDs und Online-Plattformen folgen bestehenden Mustern, die bestimmte Rezeptionserwartungen geformt haben. Durch die dynamische Präsentation sind jedoch die Rezeptionsprozesse und damit der Wissensaufbau völlig anders geartet: Alles das, was in den Ratgebertexten fehlt, nämlich unmittelbar nachvollziehbare Angaben zum Bewegungspfad, zur Bewegungsgeschwindigkeit und manche Hinweise auf die Bewegungsqualität, lassen sich in einem Instruktionsvideo einigermaßen repräsentieren. Entsprechend ist die Informationspräsentation in den Übungen linear organisiert, Anweisungen werden bei den DVDs V02, V03 und V05 ausschließlich *just in time* gegeben, während bei

V02 und V04 die Pilates-Prinzipien in einem einleitenden Kapitel vermittelt werden.

Bei V02, V03 und V05 ergibt sich hier ein interessanter intermedialer Bezug: Ohne die vorherige Lektüre des Ratgeberbuches sind die meist völlig kontextfrei präsentierten Anleitungen auf den DVDs für einen völligen Pilates-Neuling wohl kaum verständlich oder auch nicht angemessen umsetzbar. Dies betrifft insbesondere Fachbegriffe, aber auch generell die Grundlagen der Übungsausführung, die aus dem Modellhandeln der Ausführenden im Video nicht ohne Weiteres ablesbar sind. Es wird also die vorhergehende Rezeption des Ratgeberbuches vorausgesetzt, ohne dass dies in der Einleitung der DVD explizit angeregt wird.

Wissensvermittlungs- und Wissensverhandlungsprozesse sind in Teilkorpus 3 natürlich wesentlich komplexer, teils auf Langfristigkeit angelegt und prinzipiell nicht wiederholbar; auch wenn die Abfolge der Übungen in jeder Einheit gleich wäre und wenn nie korrigiert würde, ist keine konkrete Pilates-Einheit wie eine andere, die im Laufe der letzten 90 Jahre stattgefunden hat. Was die globale Sequenzierung angeht, ist direkt im Pilates-Unterricht eine *just-in-time*-Wissensorganisation zu beobachten: Zunächst werden die einzelnen Übungsschritte nach und nach präsentiert und zeitlich immer kurz vor der Veränderung der Bewegung von den Trainer:innen eingebracht. Es werden zwar Wissensbestände, die in früheren Einheiten gemeinsam erarbeitet wurden, von den Trainerinnen und Trainern vorausgesetzt, aber durch die Beobachtung des Bewegungshandelns der Trainierenden wird der Instruktionsbedarf immer wieder neu eruiert und sowohl der thematische Bezug als auch die multimodale Ressource angepasst.

Ein wichtiger Grundgedanke zum interaktiven Verstehen wird von Martin und Sahlström (2010: 674, Hervorhebung i.O.) formuliert: »*understanding* is the way interacting parties rely on a turn-by-turn basis on what has been or is accountably present in the interaction«. In interaktionslinguistischen Studien werden in Hinblick auf die interaktive Wissenskonstitution hauptsächlich Intersubjektivität bzw. die Herstellung von *Common Ground*, Verstehenssicherung und der Beitrag einzelner linguistischer Form-Funktions-Paare untersucht. Der Vorgang des *grounding* »is the collective process by which the participants try to reach this mutual belief« (Clark und Brennan 1991: 129). Hinweise auf *grounding* in der Interaktion sind z.B. angemessen getimte Turnübernahmen und Zustimmungen. Der *personal common ground* beruht dabei auf den bisherigen Interaktionen zwischen den Interaktionsteilnehmenden, während der *communal common ground* von der wahrgenommenen geteilten Gruppenzugehörigkeit abhängt (vgl. Reineke 2016: 13). Dieser Zusammenhang wird im nächsten Abschnitt in Verbindung mit Empraxis und noch einmal in Abschnitt 6.5 aufgegriffen.

Verstehen und Empraxis
Infolge der Verbalisierung, Signalisierung oder Demonstration (durch Falsch-Ausführen) von Nichtverstehen können Anleitungen modifiziert, falsche oder unpräzise Anleitungen korrigiert oder nachträgliche Erklärungen angebracht werden (vgl. Fickermann 1994: 85–86). Es stellt sich eine Reihe von Verstehensaufgaben im Sinne eines Beitrags zur kooperativen und fortgeführten Interaktion. Deppermann (2010a: 364) nennt diesbezüglich verschiedene Formen des Aufbaus von Kontakt wie das Herstellen, Zeigen und Aufrechterhalten von Aufmerksamkeit, die Ko-Ordinierung von Handlungen und »sozioemotionales Verstehen von Modalitätsrahmungen (Spaß, Ernst, Fiktion, Ironie etc.), Emotionen, Identitäts- und Beziehungszuschreibungen«. Insgesamt formulieren Deppermann und Schmitt (2008) bzw. Deppermann (2010b: 16–17) zehn Konstitutionsaspekte von Verstehensdokumentation, auf die ich hier nicht genauer eingehen kann – am wichtigsten ist für den Zusammenhang der vorliegenden Arbeit der Hinweis, dass Verstehensdokumentationen meist kurz angebracht werden (z.B. als Hörrückmeldungen) und dass die »Realisierung der projizierten nächsten Handlung [...] die wichtigste und präferierte Form der Verstehensdokumentation« ist (Deppermann 2010a: 371). Das heißt, dass die Anschlusshandlungen permanent retrospektiv Verstehen demonstrieren und ansonsten die Gesprächsprogression suspendiert werden muss. Adjazenz-, Turn- und Sequenzorganisation, Progression, Wiederholungen, Reparaturen, Reformulierungen sind typische Hinweise auf Verstehensdokumentation und Verstehensaushandlung (vgl. Deppermann 2010b: 17).

Intersubjektivität ist entsprechend ein »direktes Ergebnis der zwischenmenschlichen Resonanz, die während der Koregulation von Bewegungen, Empfindungen und Emotionen« (Fogel 2013: 206) entsteht. Für die Pilates-Instruktionssituation gilt ganz besonders das Prinzip, dass im Normalfall Verstehen durch Handeln ausgedrückt wird. Das implizite intersubjektive Verstehen manifestiert sich auch in der Empraxis, dem routinisierten, zielgerichteten körperlichen Tun. Da die Daten der vorliegenden Arbeit keine longitudinalen Lernprozesse beinhalten und empraktisches Können zwar in Videodaten bei jeder Übungsausführung demonstriert wird, aber aus linguistischer Sicht schwer nachweisbar ist, können empirische Aussagen nur aus indirekten Hinweisen auf Empraxis bestehen. Dazu greife ich auf zwei Vorarbeiten zurück, die diese Frage linguistisch beantworten.

– Stukenbrock (2012: 347) wendet Empraxis auf Situationen an, in denen einander verschiedene ›*activity frameworks*‹ überlagern, beispielsweise in Kochshows das Erzählen von Anekdoten, während die Kochhandlung ausgeführt wird – aus multimodaler Sicht werden diese Aktivitäten komplemen-

tär organisiert und hierarchisiert, empraktisch ist das gezeigte Handeln insofern, als seine Ausführung wenig Aufmerksamkeit erfordert und gleichzeitig weitere Handlungen vor allem verbaler Art erlaubt.
– Jenkings (2017) beschreibt anhand des Beispiels von Klettern, wie mit zunehmender Praxis in komplexen körperlichen Tätigkeiten die Thematisierung von praktischen Aspekten (z.B. der haptische Umgang mit Hilfsgegenständen) immer mehr in den Hintergrund rückt zugunsten von anderen Gesprächsthemen.

Hinweise auf Empraxis sind überall dort zu sehen, wo die Trainierenden bereits vor der verbalen Instruktion beginnen, Bewegungsschritte auszuführen – dies kann nur auf Vorkenntnissen und habituellem Gedächtnis (nach Fuchs 2012) beruhen. Direkt nachweisen lässt sich dieses implizite Vollzugswissen nach Festigung bzw. das dauerhafte Bewegungslernen und die Normalisierung von Bewegungsabläufen im Sinne von Jenkings (2017) allerdings nicht. Selbst wenn bestimmte Übungen bereits sehr gut beherrscht werden, bedeutet dies nicht, dass die schrittweisen verbalen Instruktionen durch die Trainerin bzw. den Trainer nicht notwendig wären. Vielmehr wird durch das Trainer:innenhandeln die Re-Instanziierung des potenziellen Körper- und Bewegungswissens in Gang gebracht, aufrechterhalten, vertieft und perfektioniert und damit der Interaktionstyp ›Pilates-Einheit‹ durch die Instruktionen zeitlich und räumlich strukturiert.

Ein deutliches Beispiel für Empraxis war ›The Hundred‹ in der Einheit I06 (Beispiel 37): Hier musste die Trainerin nur diesen Übungsnamen nennen, um eine vollständige Bewegungssequenz einzuleiten, Bewegungs-Cues zum grundsätzlichen Ablauf der Übung waren nicht notwendig. Gerade eine Übung wie diese, die in nahezu jeder Einheit absolviert wird, ist den Trainierenden körperlich sehr vertraut. Korrekturen und Varianten erfordern daher relativ großen Instruktionsaufwand, um die routinierte Ausführung zu verändern. Ebenso kann eine Bewegungsausführung aber auch ›zufällig‹ richtig sein, obwohl das hinter der Übung stehende Prinzip nicht verstanden wurde.

6.2.2 Demonstration

Mit ›Zeigen‹ sind an dieser Stelle nicht deiktische Praktiken wie Zeigegesten gemeint (dies wurde in Abschnitt 5.2.2 angesprochen), sondern die Demonstration der Übungen durch die Trainerin bzw. den Trainer, also das Vorzeigen. Diese Unterscheidung umreißt Stukenbrock (2009a: 163) wie folgt: »Erklärt wird ein Ex-

planandum, gezeigt wird (auf) ein Zeigeobjekt, demonstriert wird ein Demonstrandum.« Das Demonstrandum im Falle des Pilates-Unterrichts sind körperliche Bewegungen und Positionierungen, insbesondere Stellungen des Beckens und der Schultern, zudem insbesondere das Ausführen von Übungen auf dem Gerät.

In seiner umfassenden sportsoziologischen, ethnomethodologischen Arbeit über Wissenskommunikation im Nachwuchsleistungssport (Trampolinturnen) stellt Singh (2019) dar, dass das Zeigen in seinem Material die wesentliche Form der Vermittlung von Bewegungswissen ist. Die bei Singh beschriebenen ›Modalitäten‹ sind Taktilität, Visualisieren, Verbalisieren, Imaginieren, Entwerfen, dinghafte Materialität und Demonstrieren. Die Modalitäten lassen sich bei Singh systematisch mit verschiedenen Arten des Bewegungswissens in Verbindung bringen (z.B. Körperspannung, Sprunghöhe, Körperposituren, Bewegungsvorstellungen, Zeitgefühl). Zeigen in Singhs Sinne ist somit wesentlich weiter gefasst als in diesem Teilkapitel und wird im vorliegenden Buch an unterschiedlichen Stellen nach einer anderen Systematik abgehandelt.

Die Demonstration gilt in vielen Sportarten als die bevorzugte Methode des Motorischen Lehrens. Das Lernen durch Beobachtung bzw. das Lernen am Modell ist allerdings nicht immer effektiv. Dies liegt unter anderem daran, dass ein wesentlicher Unterschied zwischen Zusehen und verstehender Verarbeitung auszumachen ist (vgl. Magill 2011: 309). Studien haben gezeigt, dass Demonstration nicht allgemein zu einer Verbesserung des Bewegungslernens führt, sondern hauptsächlich dann, wenn es sich um ein neues Muster der Koordination von Bewegungen handelt (vgl. Magill 2011: 314). Lehrende bringen sich im Unterricht immer mit ihrem Körper ein (vgl. Keevallik 2010: 401), im Falle von Pilates gleich in mehrfacher Hinsicht: Auf die körperliche Präsenz im Übungsraum wurde wiederholt eingegangen, ebenso wie auf die intensive Nutzung der Ressource Berührung. Nishizaka (2017: 117–118) beschreibt, wie die subtile Koordination von verbalen Äußerungen und verkörpertem Verhalten in einer Instruktionssituation einerseits den Körper des Instruierenden zum Modell für den Instruierten macht und wie andererseits auch die Rückmeldungen des Instruierten den Instruierenden in seinem Bewegungs- und Demonstrationsverhalten beeinflussen.Wie bereits in Abschnitt 2.1 verdeutlicht, ist in klassischem Pilates-Unterricht das Vorzeigen einer Übung der Ausnahmefall und wird abgesehen von der rudimentären Instruktionsgestik (4.2.5) nur an bestimmten Positionen in einer Trainingseinheit als didaktisches Werkzeug eingesetzt. Beispiel 49 vermittelt einen Eindruck, wie ein er Wechsel vonstatten geht und sich sequenziell entfaltet.

Vor Beginn des Transkripts hat die Trainerin bei einer Abwandlung der Übung ›The Swan‹ auf dem Gerät mehrmals erfolglos versucht, K01 und K02 die

exakte Positionierung der Schultern sowie den Bewegungsverlauf zu erklären, und zwar sowohl mit verbaler als auch taktiler Steuerung.

Beispiel 49: Vorzeigen am Gerät (I04, 33:41.187–34:20.267)

```
01   T02       >¥ >ʃ hm /ʃ △ okay? /△
     comm      >¥ K01, K02 (Bauchlage, ba) schieben Wagen vor/zurück ----->
     t02-be    >ʃ bhs korrigieren Schultergürtel von K01 /ʃ
     t02-ko                △ dreht sich zu K02 /△
02   T02       ich ¥ muss es dann /¥ zeigen-
     comm      ------------------------------------------------------------>
     t02-bw        ¥ tritt an K02 heran /¥
03   T02       kannst du mal kurz #1 ʃ RUNterkommen?
     t02-be                           ʃ rh (palm) berührt K02s lws (area)-->
04   K01       na sElbstverSTÄNDlich.
05   T02       ik ¥ weß nicht wie ichs /ʃ ¥ sonst /¥ er+klären soll
     k02-bw       ¥ steht auf und tritt zurück --------------------------->
     t02-be    ----------------------/ʃ
     k01-bw                                   ¥ richtet sich auf /¥
     k01-bl                                                + blickt zum anderen
               Wagen ----------------------------------------(bis Z.19)--->
06             ¥ (2.0) /¥ + ¥(3.0) #2 (3.2)
     k02-bw    --------/¥
     k02-bl               + beobachtet T02 ------------------------------>>
     t02-bw                ¥ legt sich auf Gerät (Bauchlage) ------------->
07   T02       das is ne /¥ be¥WEgung die passiert /¥ im ↓SCHULtergürtel.
     t02-bw    ----------/¥      ¥ schiebt Wagen vor und zurück /¥
08   T02       ihr seids ¥ HIER /¥ #5
     t02-bw              ¥ geht in Ausgangsposition (neutrale Schultern) /¥
09             (1.4) #6 (0.4)
10   T02       ¥ DAS. /¥
     t02-bw    ¥ zieht beide Schultern hoch
11   T02       ¥ + na? /¥
     t02-bw    ¥ wiederholt Schulterbewegung mehrmals -------------------->
     t02-bl      + blickt zu K02 und K01 ---------------------------------->
12   K01       * a::h.
     k01-g     * legt Kopf leicht zurück
     t02-bw    ------------------------------------------------------------>
13   T02       also + nicht ¥ dA #7 / ¥ RAUF (-) + ja?
     t02-bw    ---------- ¥ zieht Schultern übertrieben und ruckartig in die
               Höhe           /¥
     t02-bl         + blickt nach vorne          + blickt zu K01 --------->
14   T02       son+dern ¥ zum OHR,
     t02-bl       + blickt nach vorne ------------------------------------>
     t02-bw            ¥ führt richtige Bewegung mehrmals aus (bis Z.26)-->
15             (0.5) ((atmet kräftig aus und ein)) (1.2)
16   T02       erstmal HIER +
                             + blickt zu K02 ----------------(bis Z.22)--->
17             (1.3)
18   T02       mit ein bIss+chen ¥ FEdern△wider/△ʃstand-
     k01-bw                      ¥ legt sich auf den Bauch und macht Bewe-
               gung weiter ------------------------------------------------>>
     t02-ko                                △ richtet sich in der Bewegung auf
               /△
     t02-be                                        ʃ berührt sich mit rh (fin-
               ger) an linker Schulter -----------------(bis Z.20)--->
19   K02       mhm?
20   T02       nur in den SCHUL/ʃtern;
     t02-be    ---------------/ʃ
21   T02       geNAU.
22   T02       s + is ne KLEIne bewegung
     t02-bl      + blickt nach unten auf Reformer -----------(bis Z.26)--->
23   T02       bleib UNten tIEf-
```

```
24   T02        und spür wie deine schUltern sich (.) IM rücken bewEgen=
25   T02        SCHULtern ((unverständlich, ca. 0.2)
26   T02        s + is ¥ EIgentlich ein ziemlich AN+genehmes gefÜhl.
     t02-bl       + blickt zu K01 ----------------------------------------->>
     t02-bw           ¥ steht auf ------------------------------------------>>
```



#1



#2



#3



#4

Nachdem sie nach der längeren erfolglosen Korrektursequenz zum Schluss kommt, dass die angestrebte Bewegungsamplitude zu klein und die Bewegungsausführung zu genau ist, um sie angemessen verbal zu beschreiben (wie sie in Z.05 explizit in ihrer Herkunftsvarietät verbalisiert), bittet sie K02, kurz vom Gerät zu steigen, damit sie die Übung zeigen kann. Es wird darüber hinaus sichtbar, dass das instruktionsgestische Vorzeigen zwar wie in Abschnitt 4.2.5 beschrieben auch ohne Gerät möglich ist, in einem komplexeren Fall wie diesem aber teilweise unbedingt der authentischen Vorführung auf dem Gerät in der Vollform bedarf.

Zunächst zeigt T02 nach dem relativ lange dauernden Positionswechsel (Z.05–06) kurz die richtige Ausführung (Z.08–Z.10) mit deutlicher prosodischer Markierung, dass ›das‹ die ganze Übung ist, dann noch mehrmals schneller (Z.11–13), um dann in Z.13 sehr schnell und übertrieben die falsche Ausführung zu zeigen, und zwar in Form eines Körperzitats einer imaginierten Trainierenden, die einen Fehler macht (nicht K02 oder K01, die nicht so komplett falsch gelegen haben). Dann wiederholt sie das Übungsdetail noch einige Male, was sie in Z.19 kurz unterbricht, um mit einer Selbstberührung in der Funktion einer Zeigegeste die richtige Ausrichtung der Schulter zu zeigen – allerdings ist diese Unterbrechung sehr kurz und an einem Punkt, an dem das Gerät leicht auf Zug ist. Schließlich wiederholt sie die richtige Ausführung noch mehrfach und erklärt zudem (Z.24–26) die spezifische Bewegungsqualität. K01, die noch auf dem Gerät in Bauchlage liegt, sieht zwar zu, fängt aber früh an mitzumachen (Z.18). Der Blick von K02 ist auf T02 gerichtet, während T02 mit beiden Trainierenden, vor allem mit K01, immer wieder Blickkontakt zur Verstehenssicherung aufnimmt. Der

Auslöser für diese Demonstrationssequenz ist somit sichtbar, sequenziell emergent, die Ausführung wird teilweise verlangsamt und die Demonstrationsphasen sind zuerst eine richtige, dann eine falsche und schließlich mehrfache korrekte Ausführung, unterstützt von Blickkontakt und Selbstberührungen. Im Fokus – offenbar auch der Aufmerksamkeit von K01 und K02 – ist aber die visuell überdeutliche Lokomotion von T02.

Demonstrieren ist Teil eines »preenactments« (Singh 2019: 68), also die Simulation einer bevorstehenden Handlung. Dies beruht auf einer möglichst genauen (und doch oft vereinfachten oder verlangsamten) Repräsentation einer Handlung und kann sowohl richtige als auch falsche Ausführungen beinhalten (vgl. Becvar Weddle und Haollan 2010: 137). Je weiter fortgeschritten jemand in einer Bewegungspraxis ist, desto stärker kann er auf das bereits Gekonnte aufbauen. Entsprechend werden Demonstrationen immer weiter abgebaut (vgl. Becvar Weddle und Haollan 2010: 146–147).

Wichtig erscheint mir diesbezüglich die Zweiseitigkeit des Zeigens: Es geht dabei nicht nur um das Vorzeigen der Ausführung von Handlungen, sondern auch darum, dass die Instruktionen durch Vorzeigen in sich selbst Lernprozesse des richtigen Zusehens, Beobachtens und Ableitens von Konsequenzen aus der Beobachtung anstoßen (Hindmarsh et al. 2011: 492, 500). Dies wird in der Forschungsliteratur (z.B. von Becvar Weddle und Haollan 2010) auch als ›Highlighting‹ beschrieben, also als die Hervorhebung kritischer Ausführungsaspekte durch das Körperhandeln der Lehrenden, wovon über die perzeptuelle Aufmerksamkeit der Lernenden die spätere eigene Ausführung der Aufgabe profitieren soll. Die Trainerin in Beispiel 49 nimmt sich dafür sehr viel Zeit, insgesamt verbringen die Beteiligten in dieser Einheit rund 5 Minuten mit dieser einen Übung.

Die weiteren Ausführungen beziehen sich auf einige funktionale Aspekte des Zeigens: erstens auf die multimodalen Charakteristika wie Auslöser und multimodale Ausgestaltung, zweitens auf die Häufigkeit und Systematik und drittens auf Demonstrationen, die Übungsgeräte betreffen. Das alles bezieht sich hauptsächlich auf Teilkorpus 2b und 3, da die Demonstration in den Ratgebertexten ausschließlich in der visuellen Darstellung von Personen, die Pilates-Übungen ausführen, besteht; die Bilder *zeigen* Pilates, *indem* sie ausführende Personen zeigen. Die schriftsprachlichen Texte wiederum zeigen nicht, sondern instruieren oder erklären.

Auslöser und Häufigkeit von Demonstrationssequenzen

Seine eigenen Analyseergebnisse zusammenfassend stellt Singh (2019: 280) fest, dass sich trotz vielfältiger Sicherung der sportbezogenen Wissensbestände (z.B. durch Lehrwerke, Trainingspläne, Erfahrungen) die »situative Herstellung dieses

Wissens innerhalb der Trainer-Athlet-Interaktion nicht (immer) als planbarer Prozess« entpuppt. In meinem Material lassen sich zumindest kritische Momente im Trainingsgeschehen identifizieren, die den Beginn einer Demonstrationssequenz wahrscheinlicher machen. Auslöser lassen sich hinsichtlich zweier Dichotomien einteilen: Sie sind sichtbarer oder unsichtbarer Art und sequenziell emergent oder antizipatorisch.

Unter sichtbaren Auslösern ist alles zu verstehen, was in der videographierten Aufnahme (also aus Perspektive der Forschenden) unmittelbar erkennbar ist, häufig eine drei- bis vierschrittige Ko-Konstruktion: Im ersten Schritt erfolgt eine falsche Ausführung einer Übung durch eine/n oder mehrere Trainierende, dann spiegelt sich diese falsche Ausführung in einem entsprechenden multimodalen Ausdrucksverhalten der Trainer:innen wider, die genau genommen eine Reaktion auf eine Beobachtung ist (mittels des bereits beschriebenen Trainer:innenblickverhaltens, siehe Abschnitt 4.2.7). Die Reaktion kann ein Kopfschütteln, ein Hinbewegen zur Person sein, ein verbales Ansprechen mit Namen, zunächst ein verbaler Cue jeder Art (insbesondere ein Cave-Cue), eine gestische Repräsentation usw. Im dritten Schritt kann unmittelbar darauf eine Demonstrationssequenz folgen, aber auch noch ein Zwischenschritt mit einem oder mehreren Versuchen, die richtige Bewegungsausführung ohne Demonstration zu erzielen, z.B. durch verbale Cues, taktile Korrekturen etc. Wenn dies auch scheitert (wie vor dem Beginn des Ausschnitts in Beispiel 49 oder wenn die Trainerin bzw. der Trainer schon nach der Problemwahrnehmung eine Demonstration für die sinnvollere Korrekturstrategie zu halten scheint, wird im vierten Schritt zu einer Demonstrationssequenz übergegangen.

Unsichtbare Auslöser sind nicht aus dem interaktionalen Geschehen ableitbar bzw. für eine analysierende Person nicht eindeutig rekonstruierbar. Dabei scheint am ehesten das haptische Verhalten der Trainer:innen bzw. die Informationsaufnahme über Berührungen – eine nicht visuelle Wahrnehmung von Schwierigkeiten – ein Auslöser zu sein. Dies wird jedoch nicht immer transparent. Spekuliert werden kann auch, dass in manchen Situationen eine Fehlausführung von Trainierenden nicht extra hervorgehoben werden soll und die Demonstrationssequenz somit zwar einen klaren Auslöser in einem Fehler hat, dieser aber nicht thematisiert wird, z.B. zum Schutz des ›*positive face*‹ von Trainierenden (im Sinne von Brown und Levinson 2008).

Sequenziell emergent sind vor allem die beschriebenen sichtbaren Auslöser, also Demonstrationssequenzen aufgrund einer interaktional relevant gesetzten Schwierigkeit. Ein anderes Beispiel für sequenziell emergentes Vorzeigen sind Nachfragen der Trainierenden, die nie explizit eine Demonstration einfordern, aber durch eine verhältnismäßig starke verbale oder verkörperte Hervorhebung

von Nicht-Wissen, Nicht-Können oder Zweifel an der Umsetzbarkeit der Instruktion zu verstehen geben, dass mit der Übung oder einem bestimmten Übungsaspekt ein systematisches Problem besteht, das sich nicht mit einem einzelnen Cue oder einer Erklärung auflösen lässt.

Antizipatorische Auslöser liegen außerhalb des interaktionalen Geschehens. Die Trainer:innen nehmen hier vorweg, dass es möglicherweise Schwierigkeiten geben könnte, und gehen zum Vorzeigen über, bevor die Ausführenden Fehler machen. Dies ist besonders dann der Fall, wenn eine neue Übung eingeführt wird oder wenn eine Übung ein gewisses Risiko in sich birgt, durch eine Falschausführung dem Körper zu schaden. Antizipatorisch wird insbesondere in Teilkorpus 2b, den Instruktionsvideos der Online-Plattform, zu einer Demonstrationssequenz übergegangen, während es kaum zu reaktivem Vorzeigehandeln aufgrund von Schwierigkeiten der Trainierenden im Studio kommt. Zumindest werden Demonstrationssequenzen eher selten so gerahmt bzw. eingeleitet.

Die drei Teilkorpora unterscheiden sich sehr stark in der Hinsicht, welchen Stellenwert das Vorzeigehandeln einnimmt bzw. wie derartige Sequenzen gestaltet werden. Bei den DVDs von Teilkorpus 2a handelt es sich wie einleitend beschrieben ausschließlich um Vorzeigehandlungen mit verbalem Kommentar, es werden keine Zeitlupen oder ähnliche die Demonstration manipulierende Taktiken angewendet. In Teilkorpus 2b ist es eine für den Charakter der jeweiligen Einheit zentrale Frage, ob die Trainerinnen und Trainer mitturnen. Hier gibt es ein breites Spektrum von gar keiner Übungsausführung (z.B. V10, V11, V13), über fallweises (V06, V09) oder fast durchgehendes Mitturnen (V14) bis hin zu durchgehendem Mitmachen (V15). Ein Sonderfall ist V07, wo die Trainerin gleichzeitig Ausführende und intradiegetisch Anleitende ist.

Multimodale Gestalt von Demonstrationssequenzen

Ein allgemeines, für alle Teilkorpora geltendes Charakteristikum von Demonstrationen körperlicher Vorgänge ist, dass Zeigen und Beschreiben gleichzeitig durchgeführt werden können (vgl. Keevallik 2010: 420). Allerdings beeinträchtigt eigenes Körperhandeln der Trainer:innen (im Sinne von Vorzeigen/Demonstrieren/Mitturnen) den Einsatz aller anderen Ressourcen außer der Verbalsprache. Berührungshandlungen sind in solchen Phasen beispielsweise nicht möglich, auch das Blickverhalten und Gestik können nur bei Unterbrechungen der Lokomotion (also in längeren Sequenzen) zum Einsatz kommen. Eigenes Körperhandeln in Form von Atmungs-Cues wiederum unterbricht verbalsprachliche Anleitungen kurzzeitig, außer es wird prosodisch <<ausatmend > gesprochen.

Ein hilfreiches Konzept ist der Demonstrationsraum, eingeführt von Putzier (2012: 277) als »institutionell vorstrukturierte[r] Raum«, der für Vorzeigehandlungen geeignet ist, z.B. einen Unterrichtsraum mit dem Lehrer/der Lehrerin als Fokusperson, die ihre Aktivitäten angemessen strukturieren und sichtbar machen muss, und mit Schülerinnen und Schülern als wahrnehmende und die Aktivitäten interpretierende Personen. Der Demonstrationsraum wird mit verschiedenen Fokussierungsaktivitäten interaktiv hergestellt und bleibt auch bestehen, wenn nicht alle ihre Aufmerksamkeit auf ihn fokussieren. Die ›territoriale Struktur‹ des Demonstrationsraums umfasst einen ›Kernbereich‹ und einen ›Randbereich‹, der nicht von der Fokusperson (z.B. dem Lehrer) abhängig ist (vgl. Putzier 2016b: 146).

Im Pilates ist der Demonstrationsraum nicht so fix festgelegt wie in einer Schulklasse. Es gibt in manchen Einheiten, insbesondere solchen, die in Studio 1 und Studio 3 auf der Matte stattfinden, eine Art Default-Position für die Trainerinnen und Trainer: eine Matte (man könnte sie als ›Fokus-Matte‹ bezeichnen), auf der sich die Trainerin bzw. der Trainer im Laufe der Stunde immer wieder einfindet und wo dann auch die meisten Demonstrationssequenzen stattfinden. Es handelt sich dabei um einen Platz, um den herum sich die Kund:innen mit ihren Matten arrangiert haben (siehe Beispiel 32, Abb. #1). Ein allgemeines Muster lässt sich nicht formulieren, außer dass Demonstrationssequenzen schnell eingeleitet werden: mit schnellen Positionswechseln an Ort und Stelle, mit schneller Lokomotion an einen geeigneten, visuell für alle Trainierenden gut wahrnehmbaren Platz.

In Studio 2 sowie im Raum für Gerätetraining von Studio 1 haben die Trainerinnen keinen üblichen Instruktions- und Demonstrationsraum, sondern verschiedene Bereiche, in denen sie sich aufhalten, wenn sie nicht in der Korrektur und im Flow-Verhalten Umhergehen sind. Beispielsweise sitzt T03 bei den Geräteeinheiten oft auf einem der Chairs, im Mattenraum auf einer der freien Matten, zwischen den Matten der Trainierenden oder lehnt sich an eine der Wände. Lediglich das Sitzen zwischen zwei Matten von Trainierenden erlaubt dabei taktiles Feedback ohne zusätzlichen Lokomotionsaufwand. Für Demonstrationssequenzen wird jedoch immer eine andere Position eingenommen, wobei die einzige Bedingung ist, dass das Demonstrationsverhalten für alle Trainierenden visuell gut wahrnehmbar ist. Demonstrationssequenzen auf dem Gerät sind natürlich an eines der Geräte gebunden und erfordern manchmal auch, dass eine trainierende Person ihren Platz vorübergehend räumt (wie in Beispiel 49).

In diesem Zusammenhang sei auf Nishizaka (2017) verwiesen, die bezüglich der räumlichen und zeitlichen Ko-Konstruktion von Demonstrationen zwei Strukturierungen beschreibt:

- *Seite-an-Seite-Anordnung der Körper*: Die instruierte und die instruierende Person stehen nebeneinander, haben eine gemeinsame körperliche Ausrichtung (wiederum wie in Beispiel 49).
- *L-förmige Anordnung*: Die instruierte und die instruierende Person stehen einander gegenüber, die Bewegungen werden kontrastiv vorgezeigt; dadurch wird das ›Abschauen‹ ermöglicht.

In der Pilates-Instruktion sind Seite-an-Seite-Anordnungen im oben beschriebenen Fall selten, häufiger sind L-förmige Anordnungen, wenn auch nicht für alle im Raum frontal, sondern je nach Mattenanordnung auch aus größerer Distanz und diagonalerer Perspektive. In Beispiel 3 bzw. 4 sind beide Anordnungen zu sehen, da die Trainerin K02 und K03 gegenüber positioniert ist, aber parallel zu K01.

Bei Teilkorpus 2b gelten hier etwas andere Bedingungen: Die Trainerinnen und Trainer sollten in Demonstrationssequenzen vor allem für die Kamera gut sichtbar positioniert sein. Dies ist nicht in allen Einheiten der Fall, zumindest nicht von vornherein. In Demonstrationssequenzen wird dabei meistens, aber nicht immer auf eine zweite Kameraperspektive gewechselt oder mit einem Zoom gearbeitet.

Bei Demonstrationen von Bewegungen als verkörpertes Trainer:innenhandeln und bei der Instruktionsgestik kann eine Art Deixis am Phantasma angenommen werden (vgl. Stukenbrock 2014a), und nur in dem Sinne, dass das Vormachen kein echtes Pilates-Handeln ist. Die Übungen werden für die Demonstration auf ganz bestimmte Weise manipuliert ausgeführt. Die Intention ist, etwas Bewegungs- oder Positionsbezogenes am eigenen Körper zu zeigen, was die Trainierenden interpretierend beobachten und auf ihre eigenen Körper übertragen sollen. Die angesprochene Manipulation einer Bewegung für Demonstrationszwecke kann sich auf unterschiedliche Aspekte beziehen: Die Ausführung kann nahezu vollständig erfolgen, partiell, verlangsamt bzw. zerlegt oder überdeutlich sein.

Die vollständige Ausführung ist selten, die partielle Ausführung zeigt nur einen Ausschnitt und erfolgt meist mit reduziertem Kraftaufwand – diese Praxis bezeichnet Muntanyola (2014: 579) als »Marking«.[22] Ähnlich zeigen Råman und Haddington (2018) am Beispiel von Anleitungen im Budo detailliert, wie ein Bewegungsablauf in Teilschritte zerlegt, verlangsamt demonstriert und durch

22 »Miming« hingegen ist die Vorgangsweise, eine Übung vorzuzeigen, als ein ob Partner oder das Objekt, mit dem die Handlung ausgeführt wird, anwesend wäre (Muntanyola-Saura und Sánchez-Garcia 2018: 447). Dieser Fall kommt im Pilates nicht vor.

mehrfaches Vor- und Zurückspulen einzelner Schritte näher erklärt wird). Bewegungsdemonstrationen können nicht nur langsamer, sondern auch ›artikulierter‹ sein. Das kann z.B. so erfolgen, dass die gezeigte Bewegungsamplitude leicht vergrößert wird, um besser sichtbar zu sein. In Beispiel 3 bzw. 4 wurde dieses kontrastierende Verhalten im Rahmen von ›Cat Stretch‹ angesprochen. Die Trainerin zeigt übertrieben die Fehlstellungen und dann die korrekte Artikulation der Wirbelsäule vor.

Zusammenfassend lassen sich in einer Demonstrationssequenz verschiedene Phasen unterscheiden, die mit unterschiedlichen multimodalen Displays einhergehen: In einer Einleitungsphase wird der Demonstrationsbedarf identifiziert, in der Vorbereitungsphase wird die eigene Position an die vor allem räumlichen Erfordernisse des Vorzeigens angepasst, in der Durchführungsphase kann man wie besprochen unterschiedlichen temporalen Logiken folgen (z.B. Vor- und Zurückspringen im Übungsablauf) und auch immer wieder zur Verstehensvergewisserung durch Blickkontakt springen, zum Abschluss wird noch einmal vor allem mit verbalen Aushandlungen Verstehen gesichert und versichert.

Keevallik (2015) (vgl. auch Keevallik 2013b) geht davon aus, dass Instruktionen (bei ihr im Tanz) in sogenannten »syntactic-bodily gestalts« organisiert sind: Sie zeigt Muster, wie grammatisch durch eine syntaktische Initiierung Demonstrationen im Tanzunterricht eingeleitet bzw. projiziert werden, häufig mit inhaltsschwachen Verben (z.B. *be, have, do, see, go, come*) und einigen einfachen Standardverben (*begin, stand, lead*) (vgl. Keevallik 2015: 323). Beispielsweise projiziert eine prosodisch unvollständige Phrase eine verkörperte Instruktion. Demonstrationen und Syntax spielen also auf komplexe Weise zusammen. Keevallik (2020a) zeigt anhand eines Beispiels aus einer Pilates-Einheit in estnischer Sprache, wie eng die Bewegungen der Lernenden und die Instruktionen zeitlich aufeinander bezogen sind – in ihrem Material werden die Anweisungen oft mit estnisch *ja* (dt. *und*) verknüpft. Für das Material der vorliegenden Arbeit lässt sich der Zusammenhang zwischen Syntax und Demonstration weniger klar beschreiben. Demonstrationssequenzen treten im Allgemeinen zeitlich, temporal und körperlich aus dem sonstigen Instruktionshandeln hervor. Wie beschrieben sind sie Zäsuren, in denen sich das Gruppenhandeln ändert, indem meist die eigene Übungsausführung pausiert wird, um voll aufnahmebereit zu sein.

Zeigen an Übungsgeräten

Beispiel 49 enthielt eine ausführliche Demonstrationssequenz auf dem Reformer. In diesem Abschnitt werden weitere Besonderheiten des Vorzeigens mit Objekten aufgegriffen.

Putzier (2016b) beschreibt Objektdemonstration als multimodales Verfahren mit einer Außen- und einer Binnenstruktur – die Außenstruktur betrifft insbesondere die Rahmung und die Einbettung in einen größeren Handlungszusammenhang (bei ihr der Chemieunterricht), die Binnenstruktur die Simultaneität von Gestik und verbalen Äußerungen. Für Pilates-Objekt-Cues gelten verschiedene Bedingungen und ein gänzlich anderes multimodales Profil als das, was Putzier für den Chemieunterricht beschreibt, da auch die Affordanzen der im Spiel befindlichen Objekte völlig andere sind: Während im Chemieunterricht Geräte dazu dienen, mit verschiedenen Stoffen einen externen chemischen Prozess experimentell zu provozieren, sind die Pilates-Trainingsgeräte gewissermaßen Extensionen des eigenen Körpers. Sie unterstützen muskuläre Prozesse, indem sie die Ausführung einer Bewegung erleichtern oder indem durch die Überwindung des Widerstandes (Gewichte) ein größerer Trainingseffekt erzielt wird.

Im Vergleich werden Objekt-Cues mit Kleingeräten im Allgemeinen sehr häufig von den Trainer:innen mit körperlichen Demonstrationen bzw. eigener Lokomotion verbunden. Stukenbrock (2015: 227) unterscheidet zwischen ›Zeigen mit Objekten‹ (z.B. mit einem Zeigestab) und ›Zeigen an Objekten‹. Im Pilates-Unterricht ist vor allem die zweite Form üblich, also das Vorzeigen, wie ein bestimmtes Trainingsgerät zu handhaben ist. Bezüglich der drei Teilkorpora kann für Teilkorpus 1 und 2a wiederum nur allgemein festgehalten werden, dass die Demonstration vor allem in der visuellen Darbietung mit statischen und dynamischen Bildern geschieht. Die identifizierende Funktion von Abbildungen ist hier noch wichtiger und gleichzeitig direkter: Die Übertragung von Bildern auf das eigene Objekthandeln scheint zunächst bei den Übungsgeräten einfacher und selbstverständlicher als bei einer Modellperson, deren Aussehen wesentlich individueller ist als ein Gegenstand wie ein Ball oder ein Theraband. Doch die Transformation ist insofern komplexer, als Übertragung von visueller Wahrnehmung des Objekthandelns zu gefühltem eigenen Objekthandeln auch die Auseinandersetzung mit einem neuen, ungewohnten ›Ding‹ erfordert, während der eigene Körper als selbstverständlich ganzheitlich ›Eigenes‹ und Vertrautes wahrgenommen wird. Doch dieser komplexe Transferprozess wird in den Ratgeberbüchern nicht explizit thematisiert.

Kein Sonderfall, sondern im Verlauf des Instruktionsverhaltens ein sehr häufiges Phänomen ist das Zeigen am Gerät ohne Gerät. Sowohl verbale als auch körperliche Objekt-Cues sind relativ unabhängig vom Objekt in dem Sinne, dass die Trainerin bzw. der Trainer das Objekt nicht wirklich präsentieren und das Objekthandeln nicht wirklich vorzeigen muss, um eine entsprechende Demonstrationssequenz zu realisieren. So zeigt die Trainerin in Beispiel 43 in Z.03 (#3) das richtige Halten der Stange, indem sie ihre Hände vor ihr Gesicht hält und die Fäuste

ballt (mit abgespreiztem Daumen). Dies lässt sich als abstrahiertes Objekthandeln oder wie oben angedeutet als ›Vorzeigen am Phantasma‹ beschreiben: Die Trainierende ist bereits in Kontakt mit der Stange. Gemeinsam wird in der Demonstration und in der Demonstrationswahrnehmung so getan, als würden die Trainer:innen direkt mit dem Objekt handeln.

Auch alle Objekt-Cues, verbal oder instruktionsgestisch, die die Trainer:innen im Stehen neben den Großgeräten geben, funktionieren nach diesem Prinzip: Sehr häufig deutet die Trainerin bzw. der Trainer die richtige Handhaltung in den Schlaufen an (Extension), ohne selbst mit dem Gerät in Kontakt zu sein. Das eigentliche kritische Objekt, die Schlaufen, fehlt also in der Demonstration, muss imaginiert bzw. von der aktuellen Körpererfahrung der Trainierenden – die ja mit den Händen in den Schlaufen die Übung bereits durchführen – inferiert werden.

6.3 Korrigieren

Korrektursequenzen wurden bereits als wichtige Bausteine im Übungsverlauf identifiziert. Die Abgrenzung zwischen Zeigen, Erklären und Korrigieren ist nicht von vornherein eindeutig, da – wie aus den Beispielen in Abschnitt 6.2 hervorgeht – eine wichtige Funktion des Vorzeigens und des Erklärens die Verbesserung von Bewegungsabläufen und insofern die Korrektur suboptimaler Bewegungen ist. In diesem Abschnitt geht es um Fehler bei der Ausführung von Bewegungen, die explizit interaktiv korrigiert werden.

6.3.1 Basisbeispiel und idealtypische Abläufe

Die Beobachtung, Bewertung und gegebenenfalls Korrektur von Bewegungsausführungen gehört zu den Kernaufgaben kompetenter Trainerinnen und Trainer. Wollny (2010: 180) nennt wichtige Grundprinzipien der Informationsrückmeldung, nämlich dass bei Anfänger*innen zunächst nur die schwerwiegendsten und am deutlichsten hervortretenden Fehler korrigiert werden sollen, möglichst kurz und präzise, nicht zu häufig und auch nicht zu schnell hintereinander bzw. auf eine Art und Weise, die den Lernenden Zeit zum Verarbeiten der Korrektur lässt.

Aus interaktionaler Sicht stellen Lindwall und Ekström (2012: 41) fest, dass Korrekturen das Erkennen einer »trouble source« voraussetzen – diese Probleme können sich auf kurzfristige oder langfristige Ziele beziehen, kurzfristig auf sta-

tische Arrangements von Gliedmaßen und Objekten oder aber langfristig auf Bewegungsabläufe und Prozeduren der Durchführung. Als logische Reihenfolge von Aktivitäten in Korrektursequenzen halten Lindwall und Ekström (2012: 30–32) die Schritte ›Request‹, ›Demonstration‹ und ›Embedded Correction‹ fest. Einen genaueren und besser auf Pilates anwendbaren Ablauf von Korrekturereignissen in körperlichen Formationen stellen Evans und Reynolds (2016) vor:

1. Zunächst muss der Übergang von der allgemeinen Aktivität zu einer Korrekturhandlung markiert werden, z.B. durch Herstellung visueller Aufmerksamkeit oder Annäherung an die Person, die korrigiert werden soll.
2. Der Fehler wird identifiziert/benannt, z.B. indem er nachahmend vorgezeigt wird oder die zu korrigierende Person die Bewegung noch einmal zeigen soll (nach einer entsprechenden Ankündigung/Aufforderung).
3. Es wird ein Lösungsvorschlag unterbreitet, z.B. durch kontrastives Demonstrieren.
4. Die unterbrochene Session wird nach abgeschlossener Korrektur fortgesetzt.

In Abschnitt 4.3.2 wurde die pilates-spezifische Abwandlung dieser Abfolge als Basis-Sequenz 2 bezeichnet, deren Veranschaulichung an dieser Stelle anhand eines Beispiels nachgeholt wird.

Beispiel 50: Korrektursequenz (Basis-Sequenz 2) (I11, 16:28.245–16:34.089)

```
01   T04      +*mItte ist gut akTIV/* ¥ + ja? /¥
             mItte ist gut akTIV ja?

     t04-g       * bhs demonstriert Aktivierung der Mitte /*
     t04-bl  >+ blickt zu K02          + blickt zu K01
     t04-bw                           ¥ geht in die Raummitte ---------->
02   T04     ¥ (3.1) /¥ △ +(0.2) ʃ #1

     t04-bl  ----------------+ (Beobachtung von K01)-------(bis Z.06)--->
     t04-be                    ʃ bha Knöchel von K01 (drückt Beine
             gegengleich nach unten) ---------------------(bis Z.05)--->
     t04-bw  ¥ geht auf K01 zu /¥
     t04-ko               △ beugt sich über K01, lateral -(bis Z.06)--->
03   K01     woAh [AUa,  ]

     comm    K02–K06 machen die Übung weiter
04   T04          [gehts?]

05   K01     [ho ho   ]

     t04-be  ----------------------- etwas geringerer Druck ----------->
06   T01     ʃ △[((lacht))] /△ ¥ +

     t04-bl                + blickt zu K02
     t04-be  ʃ löst rh von K01s rb
     t04-bw                   ¥ richtet sich auf, löst Überkreuzung der
             Beine auf ----------------------------------------------->>
     t04-ko    △ überkreuzt Beine, dreht sich leicht von K01 weg /△
```


#1

Hier beginnt die Sequenz nach einer Anleitung (Z.01, parallel dazu Lokomotion von K01) wiederum mit dem typischen Blick- und Annäherungsverhalten des Trainers T04 (Z.02–04), der mittels kontrollierendem Blick einen Korrekturbedarf identifiziert und daraufhin eine assistierende Berührung einsetzt, um die Beine von K01 in eine größere Bewegungsamplitude zu bringen (Z.03). Die Sequenz bleibt nicht ganz still bzw. wird sie durch einen Zwischenschritt unterbrochen, hier reagiert die Kundin nämlich mit einem Schmerz- bzw. Stressdisplay (Z.04), woraufhin T04 noch etwas länger verharrt, nachfragt und die Bewegung noch weiter vertieft, aber etwas sanfter. Bevor die Berührung aufgelöst wird, erfolgt eine typische Reaktion auf derartige Anstrengungsdisplays: Evaluation durch die Kundin und gemeinsames Lachen, was hier die Funktion erfüllt, die Anstrengung abzumildern. Ein Teil des Schmerzdisplays erhält damit spielerischen Charakter. Korrekturphasen sind jedoch relativ häufig ›still‹. Auch diese nicht verbale Form der Korrektur ist eine Art Flow-Geschehen, die in das allgemeine Instruktionshandeln der Trainerin bzw. des Trainers eingebettet ist.

Ähnlich beschreiben Muntanyola-Saura und Sánchez-Garcia (2018: 443) Korrektursequenzen als iterativen Prozess des schrittweisen Verbesserns. Vormachen und Zeigen sind dabei sehr wichtige Ressourcen, Korrigieren ist also oft eng mit dem Zeigen verbunden. Dies wird ausführlich dargestellt bei Keevallik (2010) mit Bezug auf Tanzinstruktionen, in denen eine besonders wichtige Form der Korrektur das ›körperliche Zitieren‹ (›bodily quotation‹) des Fehlers ist (vgl. Keevallik 2010: 407–408).

6.3.2 Typen von Korrekturen

In Anlehnung an die allgemeineren Aussagen aus Abschnitt 6.3.1 lassen sich für das Korpus der vorliegenden Arbeit grob gesagt vier Arten von Korrektursequenzen unterscheiden:

1. Antizipatorische Korrekturen mit Cave-Cues
2. Verbale Korrekturen, die sich an einzelne Trainierende oder die ganze Gruppe richten
3. Verkörperte Korrekturen, beispielsweise mit Berührungen
4. Korrekturen durch Demonstration

In den Ratgeberbüchern, DVDs und Instruktionsvideos sind antizipatorische Cues die einzige Möglichkeit der Korrektur für Trainierende zu Hause. In den Ratgeberbüchern wird dies mit Info-Boxen und typographischen Hervorhebungen realisiert (siehe Beispiel 1, Info-Box *beachten*, Beispiel 25, Info-Box *So machen Sie es richtig*, Abb. 7, Bildbeschriftung *Kein Gewicht auf der Hand*). In R06 werden Ausführungsfehler bildlich und textuell dargestellt (siehe Beispiel 51). Die falsche Körperhaltung der Modellperson dient als Negativvorbild, ergänzt um Beschriftungen verschiedener Körperteile bzw. deren fehlerhafter Position. Dieses Foto ist im Verhältnis zum restlichen Text klein und peripher platziert. Ohne die Überschrift *Häufige Fehler* wäre allerdings aufgrund des Layouts und der Typographie alleine nicht ersichtlich, dass es sich um eine falsche Position handelt, da die Gestaltung bis auf den angesprochenen Größenunterschied gleich ist wie bei der Übungsanleitung. R06 ist der einzige Ratgeber, der auf diese Weise antizipatorisch Fehlerquellen auflistet.

Beispiel 51: Antizipatorische Korrektur in einem Ratgeberbuch (R06: 195)

In Teilkorpus 2a (buchbegleitende DVDs) werden auch ausschließlich Cave-Cues eingesetzt, eine Korrektur an den Modellpersonen innerhalb des Videos kommt nicht vor. Es gibt lediglich in V05 mit dem bereits erwähnten Trainer in der inszenierten dyadischen Trainer-Kundin-Situation korrigierende Berührungen, mit denen beispielsweise die Ausrichtung der Modellperson leicht angepasst wird, was nur teilweise und sehr indirekt mit verbalen extradiegetischen Cues koordiniert wird.

Antizipatorische Korrekturen in Teilkorpus 3 beruhen auf der Erfahrung der Trainerinnen und Trainer und auf ihrem Wissen, welche Übungen und Übungsaspekte sehr oft falsch gemacht werden, generell schwierig oder bei einer fehlerhaften Ausführung mit gesundheitlichen Risiken verbunden sind. Dabei wird der verbale Cave-Cue vor allem mit den unter 4.3.4 besprochenen prosodischen Hervorhebungen – lauterem Sprechen, höherem Tonhöhenregister –, dem wortwörtlich erhobenen Zeigefinger, mit stärkerer Aufrichtung (Körperpositur) oder mit anderen Formen der gestischen Markierung von Relevanz akzentuiert.

Verbale Korrekturen können implizit oder explizit vorgenommen werden. Es lässt sich wie erwähnt nicht immer interaktional rekonstruieren, ob eine Trainerin bzw. ein Trainer einen Cave-Cue als indirekte Reaktion auf einen Ausführungsfehler einer beobachteten Person, als eine Korrektur der gesamten Gruppe oder völlig unabhängig vom Körperhandeln der Trainierenden einsetzt. In Beispiel 28 ist es sehr wahrscheinlich, dass die Fehlausführung aller Trainierender, das ›Bouncen‹, den Cave-Cue ausgelöst hat, aber nicht jeder Cave-Cue ist eine Korrektur. Negative Bewertungen einer Übungsausführung werden von verbaler oder verkörperter Korrektur gefolgt; nachgebessert wird so lange, bis für alle Beteiligten eine zufriedenstellende Übungsausführung erzielt wurde.

Körperliche Korrekturen werden vor allem mit dem bereits vielfältig besprochenen Berührungsverhalten durchgeführt. Zudem sind unvollständige Satzstrukturen, die multimodal komplettiert werden, typisch (vgl. Keevallik 2010: 413, ausführlich dazu Keevallik 2013b). Im Korpus der vorliegenden Arbeit werden nicht nur antizipatorische Korrekturen, die niemanden direkt adressieren, syntaktisch betrachtet häufig mit Deklarativsätzen durchgeführt, insbesondere mit unpersönlichen Deklarativa. Dies unterstützt die oben angesprochene Annahme, dass zu direkte Korrekturen als gesichtsbedrohend wahrgenommen werden könnten und daher vermieden werden.

Das Ziel von Lernprozessen ist die zunehmende Autonomie der Lernenden. Zuerst wird im Sinne eines Scaffolding gemeinsam ein Modell erarbeitet, dann wird zunehmend weniger korrigiert (vgl. Martin und Sahlström 2010: 673). Dies ist ein Kompetenzgewinn in mehrfacher Hinsicht: Er betrifft erstens die Fähigkeit zur Projektion, zweitens das Erkennen von Fehlern und Problemen und drittens

entsprechendes Handeln, also die Selbst-Korrektur und auch die selbstständige Anpassung an Veränderungen der Situation (z.B. bei veränderten räumlichen Verhältnissen). Die Unterstützung durch die Instruierenden muss sehr unterschiedlich sein je nach Stufe des Lernprozesses. In einem späteren Stadium können Korrekturen sogar kontraproduktiv sein.

Im Korpus der vorliegenden Arbeit werden die allermeisten Korrekturen von den Trainerinnen und Trainern initiiert; in allen anderen Fällen sind es die Trainierenden, die das Problem identifizieren und thematisieren. So ergeben sich drei Muster der Einleitung von Korrektursequenzen:

1. Trainierendenseitige Identifikation des Problems mittels Veränderung der Blickrichtung, der Körperpositur und/oder einer verbalen Äußerung zum Problem (direkte Nachfrage oder Kommentar) – daraufhin erfolgt ein verbaler Hinweis der Trainerin bzw. des Trainers oder er/sie bewegt sich schnell zur entsprechenden Person, um mit Berührungen zu korrigieren.
2. Trainer:innenseitige Identifikation eines Problems und direkter Übergang zu verbaler Korrektur oder Lokomotion-Berührung-Sequenz.
3. ›Gruppenkorrektursequenzen‹: Hier geht die Trainerin bzw. der Trainer unaufgefordert und ohne dass verbal Probleme thematisiert werden von Person zu Person und korrigiert jede einzeln mit Berührungen, manchmal begleitet von verbalen Erklärsequenzen. Beispielsweise kommt T03 in I09 (14:10–14:50) innerhalb von 40 Sekunden zu allen drei Kund:innen und passt deren Position mit Berührungen an.

Das ›Zitieren‹ (im Sinne von Keevallik 2010) trägt einerseits zur Kohärenz des Korrigierens bei, andererseits liefert es auch einen Beleg für den Fehler. Oft wird eine solche Nachahmung der falschen Praxis als Ansatz zur Korrektur mit Äußerungen wie *Mir fällt auf, dass ...* (*I notice that,* »Noticing«) eingeleitet; in der Folge wird die Bewegung partiell oder vollständig richtig vorgezeigt (vgl. Rauniomaa et al. 2018). Ähnlich beschreiben Evans und Reynolds (2016: 533) ein vierphasiges Muster von Korrekturen mithilfe von Demonstrationen im Training von Basketball und Gewichtheben.

Körperzitate sind im Korpus der vorliegenden Arbeit sowohl in Teilkorpus 2b als auch im Teilkorpus 3 präsent, obwohl aus didaktischen Gründen eher auf ein positives Modell gesetzt wird. Wenn eine Kontrastierung vorgenommen wird, lässt sich das Muster wie folgt beschreiben (mit Bezug auf Beispiel 3 bzw. 4):

1. Positionierung der Trainerin bzw. des Trainers, um eine Fehlerdemonstration vorzunehmen (oder Einbettung in eine ›korrekte‹ Demonstrationssequenz, Z.08–10)

2. Verbaler Hinweis in der Bedeutung von ›Nicht so‹ (auf unterschiedliche Art und Weise ausgedrückt, aber jedenfalls verbal, Z.11)
3. Körperzitat des Fehlers (Z.12–13)
4. Verbaler Hinweis in der Bedeutung von ›sondern so‹ (wiederum verbal eingeführt, Z.14)
5. Richtige Ausführung (meist gleichzeitig oder nahezu gleichzeitig mit Schritt 4, Z.15)

Cues, die wie einleitend diskutiert auch als das ›negative face‹ bedrohend interpretierbar sind, werden manchmal abgeschwächt. Solche abschwächenden Formen (*hedges*) wie z.B. mit *vielleicht*, *Wäre es möglich* usw. (siehe auch Beispiel 48, Z.01) dienen in Instruktionen nach Ahrenholz (1998: 133–134) verschiedenen Zwecken: der Markierung, dass die eigene Perspektive eingenommen wird, Unsicherheit, Höflichkeit/Abschwächung und Vorwegnahme möglicher Schwierigkeiten. Im Zusammenhang mit dem Material der vorliegenden Arbeit kommen sie eher selten vor, am häufigsten in Formulierungen mit ›versuchen‹ (z.B. *Versuchen Sie, bei jedem Einatmen die Muskeln des unteren Rückens noch mehr zu dehnen und zu lösen*, R03: 32) oder mit ›vielleicht‹ (z.B. *lassts vielleicht die schulterblätter an ↑TICK mehr nach Unten strEben (-) richtung bEcken;* I02, 40:22–40:27). Damit wird jedoch nicht besonders höflich oder vage instruiert, sondern vorweggenommen, dass sich die Instruktion auf eine kleine Anpassung bezieht, gewissermaßen als Vorwarnung, dass nicht überschießend auf die folgende Instruktion reagiert werden soll.

6.4 Spüren

›Körpergefühle‹ und ›Bewegungsgefühle‹ oder auch -empfindungen sind definierbar als die interozeptive »Wahrnehmung von Raum-, Zeit- und Spannungsverhältnissen der Eigenbewegung« aufgrund kinästhetischer Wahrnehmung (Hirtz et al. 2003: 17). Trotz dieses Definitionsvorschlags handelt es sich nicht um klar abgegrenzte Termini, weder in der Linguistik noch in der Sportwissenschaft. Nichtsdestoweniger spielt die Referenz darauf im Korpus der vorliegenden Arbeit eine große Rolle, da die Ausführung der Pilates-Methode eine sehr feine Körperwahrnehmung erfordert und schult. In diesem Teilkapitel wird zum einen das Referieren auf Körper- und Bewegungsgefühle allgemein thematisiert (6.4.1), zum anderen auf eine spezifische Form der Referenz, die Metapher, eingegangen (6.4.2).

6.4.1 Körper- und Bewegungsgefühle

Hirtz et al. (2003: 33) unterscheiden drei Bedeutungen von ›Bewegungsgefühlen‹:

1. Bewegungsgefühle als kinästhetische Differenzierungsfähigkeit bzw. kinästhetische Sensibilität
2. Bewegungsgefühle als psychische Effekte wie z.B. emotionale Reaktionen auf Bewegungen (z.B. Lust/Unlust, Spannung/Entspannung), ›medial‹ bedingte Bewegungsgefühle (z.B. im Wasser, auf Schnee)
3. Bewegungsgefühle als Grundlage der trainierbaren motorischen Kompetenz – in diesem Verständnis kann man Bezug nehmen auf Qualitätsmerkmale von Bewegung wie Genauigkeit, Elastizität, Bewegungsrhythmus.

Das Körpergedächtnis hat daran auch wesentlichen Anteil (vgl. Summa et al. 2012). Diese Konzepte müssen jedoch bis zu einem gewissen Grad ungenau bleiben, weil auch die Referenz darauf in den Beispielen ungenau ist, wie Beispiel 52 zeigen wird. Hier wird in einer längeren Sequenz das Hineinspüren in einen bestimmten Körperbereich länger aufgebaut und dann in einer Einzelkorrektur evaluiert. Es finden sich also innerhalb weniger Sekunden mehrere für dieses Kapitel relevante Formen des ›Spürens‹. Das Exzerpt folgt auf eine Anleitung zur korrekten Platzierung des Rumpfes, der Rippen und der Schultern.

Beispiel 52: Du spürst dich (I08, 22:14.783-22:40.518)

```
01   T01         >¥ >+ >ʃ mLENkts △ die /△ AUfmerk+samkeit=
     comm        >¥ K01-K06 führen Variante von ›Ribcage Placement‹ und ›Dou-
                 ble Leg Tip‹ mit Stange aus ------------------------------
                 --->>
     t01-be            >ʃbh stützen die Nierengegend (instruktionsgestische
                 Selbstberührung)
     t01-bl         >+ blickt zu K04              + blickt zu K02 ---------->
     t01-ko                       △ dreht Oberkörper in Richtung von K02
     t01-bw                                     ¥ geht zu K01--------------->
02   T01         =amal + nach ¥ hinten zu+RÜCK, #1
     t01-ko                  ¥ geht an K04 und K03 vorbei ----------------->
     t01-bl            + blickt zu K01 ------------------------------------->
03   T01         /ʃ !ZWI!schen eure schulterblä+tter.
     t01-bl      ------------------------------+ fokussiert K02(bis Z.14)--->
     t01-be      /ʃ (löst Hände von den Hüften)
     t01-bw      -------geht auf K02 zu ---------------------------------->
04   T01         SCHAU¥ts aʃmal;
     t01-bw      -----¥ kniet sich links von K02 hin (bleibt dort bis Z.14)->
     t01-be                 ʃ rh1234 (Fingerspitzen) linken unteren Rippenbo-
                 gen von K02 (area) (bis Z.09) ----------------------------
                 --->
05   T01         ↑Ist dieser kontakt noch geGEben,
06               BLEIBT der rippenbOgen?
07   T01         ((lächelnd) !GE::!+nau;
     t01-bl           + blickt K02 ins Gesicht (K02: Augen geschlossen) ---->
08   T01         !SU!ʃper;)
     t01-be          ʃ löst rh ----------------------------------------->
     t01-bl      --------------------------------------------------------->
```

```
09   T01      + eine #2 SUper ∫#2ansteuerung=
     t01-bl   + blickt auf K02s Brustkorb -----------------(bis Z.11)--->
     t01-be   ---------------∫ rh3 (Spitze) auf K02s Transversus (bis
              Z.11)
10   T01      =die bauchdecke ISCH aktiv,
11   T01      + und du /∫ ((lächelnd) *SPÜAscht /* dich (-) gö?.)
     t01-bl   + blickt in K02s Gesicht --------------------------------->
     t01-be   ---------/∫
     t01-g                            * nickt /*
13   T01      ((flüsternd, lächelnd) h°°° JA:::.
14            (0.2) ¥ △ + (0.3)
     t01-bw         ¥ steht auf ------------------------------------->
     t01-ko           △ dreht sich nach rechts zur Raummitte ------------>
     t01-bl             + blickt zu K05-K06 ----------------------------
              >>
15   T01      /△ diese ¥ kleinen * feinen beWEgungen=
     t01-ko   /△
     t01-g                      * faltet die Hände --------------------->>
     t01-bw           ¥ geht über die Raummitte zu K01 ----------------->
16   T01      =die bringen EIniges (0.9) in beWEgung. /¥
     t01-bw   -------------------------------------/¥
```


#1


#2

Die Aufforderung in Z.01 regt dazu an, die Aufmerksamkeit in einen bestimmten Körperbereich zu lenken (siehe auch Beispiel 31, Z.01). Die Wahrnehmung einer nicht ganz optimalen Ausführung von K02 führt T01 über ein schnelles Gehen

quer durch den Raum neben die Kundin und in eine individuelle taktile Korrektur (in Z.04), wobei die verbale Anleitung vorerst kollektiv an die ganze Gruppe gerichtet bleibt und Fokuspunkte der Ausführung wiederholt (Z. 03, 05, 06) (siehe Abschnitt 6.5.2 zu diesen unterschiedlichen *participation frameworks*, in der Folge Partizipationsframeworks). Die subtile Korrektur ist jedoch sofort ohne weitere Aushandlung erfolgreich und wird durch mehrfache positive Evaluationen nach dem Wechsel in eine individuelle interpersonale Phase (in Z.07) ratifiziert (Z.07, Z.08, Z.09, Z.12). Auch der Wechsel in phonetisch stärker dialektal geprägte Äußerungen (Z.10, 11) ist typisch für dieses Umschalten in individuelle Korrekturen. Auch dies wird in Abschnitt 6.5.2 noch einmal thematisiert.

Die Kundin muss vor allem einen Transfer von der verbalen und taktilen Modalität in das kinästhetische Empfinden vornehmen. In Z.07–11 ist auch die Aufnahme von Blickkontakt als Ressource der Evaluation eine Bestätigung, dass nicht nur die Ausführung stimmt, sondern dass die Kundin K02 körperlich verstanden hat, worum es in der Übung geht. Sie reagiert allerdings nicht unmittelbar (mimisch) auf das breite Lächeln von T01, da sie fast die ganze Zeit die Augen geschlossen hält.

Im Allgemeinen ist das Schließen der Augen mit vertieftem Hineinspüren assoziiert und wird von den Trainerinnen und Trainern auch explizit mit einer Aufforderung eingeleitet (siehe aber Beispiel 48). ›Hineinspüren‹, ›Lenken der Aufmerksamkeit‹ in einen bestimmten Körperbereich, ›Sich spüren‹, ›gute Ansteuerung‹, ›kleine, feine Bewegungen‹ – dies sind die verbalen Standardformulierungen, mit denen auf das Körpergefühl rekurriert wird. Die Rückmeldungen der Trainierenden sind sehr oft wie in diesem Beispiel stumm, rein körperlich (im Sinne eines Hineinsinkens in eine Position oder eine Reaktion auf taktilen Input), häufig sind auch Displays von Unsicherheit (verbales Ausweichen auf explizites Nachfragen, Achselzucken, keine Reaktion).

Mit der häufigen Aufforderung, einen bestimmten Körperbereich *anzusteuern*, wird also zum Einsatz der kinästhetischen Sensibilität aufgerufen. Mit dem Verb *ansteuern* ist die bewusste Aufmerksamkeitslenkung *in* eine körperliche Struktur gemeint, was sowohl die Wahrnehmung des dortigen körperlichen Geschehens als auch – meist sehr subtile, von außen kaum sichtbare – Muskelaktivität umfasst. Zudem wird eine Verbindung dieser kinästhetischen Wahrnehmung der eigenen Aktivität mit bereits vorhandenem Pilates-Wissen angeregt. Die eine Übung abschließende oder eine andere Art der Zäsur darstellende Phase des Hinein- und Nachspürens wurde bereits in Abschnitt 4.3.2 angesprochen. Ein wichtiger Untertyp der Wahrnehmungs- und Spür-Cues ist somit der Hinweis auf jene Körperregion, in der die Muskelanspannung besonders stark zu spüren sein

sollte – dies ist auch immer eine implizite Anleitung zur richtigen Ausführung der Bewegung.

Zusammenfassend lassen sich im Korpus der vorliegenden Arbeit verschiedene Typen der Aushandlung von Bewegungsgefühlen abgrenzen:

– *Ansteuern von Bewegungsgefühlen*: Mit Wahrnehmungs-/Spür-Cues wird explizit dazu aufgefordert, bestimmte körperliche Bereiche bei der Übungsausführung mit der interozeptiven Wahrnehmung zu fokussieren bzw. diese Bereiche zu aktivieren. Dies war der Gegenstand von Beispiel 52, lässt sich aber auch in Beispiel 32, Z.01 (mit der Aufforderung, die Region zwischen den Schulterblättern wahrzunehmen) und ähnlich in Z.05 (die ›Aufmerkamkeit in den Schultergürtel schicken‹) zeigen. Eine allgemeine Feststellung: Instruktionen, die sich auf Körpergefühle beziehen, korrelieren mit der Erfahrung der Trainer:innen: je erfahrener, desto mehr Wert wird auf diese Körpererfahrungen gelegt, desto häufiger wird während und nach Übungen darauf referiert und desto häufiger werden die Trainierenden während der Übung oder zum Abschluss explizit nach ihren Empfindungen gefragt.
– *Individuelle Zuwendung*: Durch individuelle Korrekturen und insbesondere durch taktiles Feedback wird besonders intensiv das Körpergefühl in einer bestimmten Übung erarbeitet.
– *Nur Berührung*: Auch nur mit Berührungshandlungen wird die kinästhetische Wahrnehmung der Trainierenden gefördert. Dies war ebenfalls bereits in Abschnitt 4.3.1 Thema.
– *Objektbezogene Körpergefühle*: Die Wahrnehmung des eigenen Körpers ist bei Einheiten auf dem Gerät oder mit Kleingeräten immer in Beziehung zu setzen zum Grund, der in diesem Fall durch die dimensionalen und qualitativen Spezifika der Übungsobjekte gebildet wird.
– *Schmerzen*: Dass die Pilates-Übungsausführung teilweise mit Schmerzen (vor allem Dehnungsschmerz) verbunden ist, ist Gegenstand relativ häufiger Aushandlungen. Dazu in der Folge einige weiterführende Bemerkungen.

In der Interaktionalen Linguistik wurde das Thema des Sprechens über Schmerz häufig in Bezug auf Arzt-Patienten-Kommunikation betrachtet, z.B. von Heath im Konzept des »demonstrative suffering«, des »staging« von Symptomen, was er als »dramatic displays of symptoms« (Heath 2002: 601) beschreibt. Das Intersubjektivierungsproblem wird mit vokalen Ausdrucksformen (Stöhnen, Schmerzensschreie, Ächzen) ausgeführt. Ein Grund für die Strategie des übertriebenen Ausdrucks von Schmerzen ist in der Arzt-Patienten-Interaktion oft das »Problem der Lokalisierung und Identifizierung der Schmerzen« (Stukenbrock 2009a: 165). Im

Pilates ist die Lokalisierung des Schmerzes durchaus Gegenstand von interaktiven Aushandlungen, allerdings in dem Sinne, dass Schmerz oder eine starke Dehnung an einer bestimmten Stelle von der Trainerin bzw. vom Trainer erwartet wird und sogar ein Zeichen für richtige Ausführung ist. Keine Empfindung an dieser Körperstelle ist ein Hinweis auf suboptimales Training. Wird an einer falschen Stelle Schmerz empfunden oder eine Art von Schmerz, der nicht dem typischen Dehnungsschmerz entspricht, muss mit einer Anpassung der Position oder der Bewegung reagiert werden, und dies wird insbesondere mithilfe von Berührungshandlungen durch die Trainerin/den Trainer durchgeführt. Beim Demonstrieren einer Übung kann durch das Thematisieren der eigenen Körperwahrnehmung ein wichtiger Hinweis auf die richtige Bewegungsausführung vorgeformt werden, aber Schmerz auch positiv gerahmt werden (siehe Beispiel 46, Z.03, die Empfindung eines ›wunderbaren Zugs‹ im Sinne von Dehnungsschmerz).

Bei Pilates-Trainer:innen besteht also die Überzeugung, dass es einen ›guten‹ und einen ›schlechten‹ Schmerz gibt, der unterschiedliche Arten von Schmerzverhandlungen bewirkt. Auch die Trainierenden mit etwas Erfahrung können den ›guten‹ vom ›schlechten‹ Schmerz unterscheiden und entsprechend interaktional relevant setzen: Auf ›guten‹ Schmerz wird mit eher scherzhaften bzw. spielerischen übertriebenen Schmerzdisplays reagiert, woraufhin ebenso spielerische Displays von Affiliation oder Härte der Trainer:innen folgt, während der ›schlechte‹ Schmerz von allen Beteiligten sehr ernst genommen und in individuellen Zuwendungen ausgehandelt wird, bis Ursache und Abhilfe gefunden sind (siehe auch Beispiel 53, wo dies eine große Rolle bei der Konstituierung von Scherzkommunikation spielen wird). In Beispiel 50, Z.03–04 wurde das sehr intensive Schmerzdisplay einer Kundin bei der Korrektur sofort mit der Verringerung des taktilen Drucks und einer besorgten Rückfrage des Trainers quittiert; das Lachen der Kundin in Z.05 deutet allerdings darauf hin, dass es weniger Schmerz als Überraschung über die unerwartet starke Scherstellung der Beine war, was ihren Ausruf provoziert hat.

6.4.2 Metaphern

Bereits in einigen früher diskutierten Beispielen (siehe insbesondere Beispiel 21) waren Metaphern enthalten. Geweniger und Bohlander (2012: 284–286) unterscheiden hier eine direkte und eine indirekte Bildsprache. Direkt sind Hinweise auf die Ausführung wie z.B. *Beim Ausatmen zur Decke wachsen* oder *Der Bauch geht nach hinten oben*, was nicht wörtlich zu verstehen und insofern bildlich ist, aber noch sehr nahe am tatsächlichen physiologischen Geschehen. Indirekt sind

Anleitungen, sich etwas vorzustellen bzw. eine komplexe Pilates-Bewegung durch das Konzept einer bekannten Bewegung zu verstehen. Hier nennen Geweniger/Bohlander (2012: 284–286) vier Formen:[23]

– Räumliche Bilder versetzen den Körper an einen anderen Ort: z.B. *Du liegst am Strand.*
– Teile/Räume des Körpers werden etwas anderes: z.B. *Dein Becken ist wie eine Salatschüssel.*
– Sensorischer Input: z.B. *Der Wind streicht über deinen Rücken.*
– Komplexe Bilder: z.B. *Der Körper ist wie ein Sinfonieorchester.*

Dass metaphorische Instruktionen im sportmotorischen Lernen einen hohen Stellenwert haben, ist in der Instruktionspsychologie ebenso altbekannt wie die Feststellung, dass die Effektivität dieser Instruktionsart empirisch nicht ausreichend abgesichert ist (vgl. Hänsel 2002: 85). Vereinzelte Studien zeigen, dass metaphorische Instruktionen Vorteile gegenüber neutraler, exakter Instruktion haben (vgl. Munzert 2015: 305). Zu unterscheiden sind aus sportmotorischer Sicht Kontrollmetaphern, die das Bewegungsresultat versinnbildlichen (z.B. *euer Becken zeichnet einen Achter an die Decke*), und Aktionsmetaphern, in denen die Bewegungsausführung metaphorisch konzeptualisiert wird (z.B. *der Kopf fliegt zur Decke*). Wenn metaphorische Instruktionen wirksam sind, dann über den Weg, dass interne Repräsentationen von Bewegungsabläufen, Bewegungskontrolle und Bewegungsresultaten gebildet, abgespeichert und bei neuerlicher Ausführung abgerufen werden. Laut Böger (2012: 189) werden metaphorische Instruktionen schneller verarbeitet, dafür werden sie etwas häufiger fehlerhaft umgesetzt. Auch Kolter et al. (2012) bringen Metaphern mit körperlichen Erfahrungen und dem Körpergedächtnis bzw. seinen expliziten und impliziten Anteilen in Verbindung und untersuchen insbesondere multimodale Metaphern – häufig in der Kombination von Sprechen und Gestik durchgeführt, z.B. *mal geht's auf, mal geht's ab* mit entsprechender Gestik, die eine Welle andeutet. Metaphern verselbstständigen sich im Sportjargon häufig und sind den Sprachbenutzerinnen und -benutzern nicht mehr als metaphorische Konzeptualisierungen bewusst (z.B. *Ball anschneiden*, Spitznamen von Sportstars, vgl. Küster 2009: 67, 70).

An dieser Stelle kann kein umfassender Forschungsüberblick über die linguistische Metapherntheorie gegeben werden (vgl. die Einführungen von Skirl und

---

23 Die linguistische Unterscheidung zwischen Metapher und Vergleich wird an dieser Stelle vernachlässigt.

Schwarz-Friesel 2007 und Spieß 2016 sowie die sprachtheoretischen Einordnungen von Köller 2004: Kap. VII). Kurz soll jedoch auf die kognitive Metapherntheorie eingegangen werden, da sie sich stark mit dem Körper als Quelle für metaphorische Konzeptualisierungen beschäftigt. Körperlich-sinnliche Erfahrungen werden nach Johnson (1987) zur Grundlage von Image-Schemata, die wiederum metaphorisch auf andere Sachverhalte übertragen werden (z.B. die Wahrnehmung von vertikalen Bewegungen nach oben, die Ausbildung eines Schemas MEHR IST OBEN und die folgende Kodierung von ZU VIEL GEWICHT mit *Übergewicht*, vgl. Hübler 2001: 261). Bildschemata in Bezug auf körperliche Bewegungen sind z.B. das bereits mehrfach angesprochene Source-Path-Goal-Schema und UP-DOWN. Dazu kommen dynamische Qualitäten: *tension* im Sinne von Muskelspannung, *linearity* im Sinne der Bewegungsbahn, die *amplitude* (Bewegungsgröße) und *projection*, z.B. die Kraft, mit der eine Bewegung ausgeführt wird, ausgedrückt beispielsweise durch qualitative Zuschreibungen wie *explosive* (vgl. Johnson 2007: 22–24). PATH-Schemata werden metaphorisch z.B. im Konzept PURPOSES ARE PHYSICAL GOALS aufgegriffen.

In Pilates-Instruktionen ist gewissermaßen das Gegenteil zu diesen Metaphorisierungsprozessen die Grundlage von Metaphern: Es werden nicht tief verwurzelte körperliche Erfahrungen metaphorisch auf abstrakte Sachverhalte übertragen, sondern aus dem Alltagsleben bekannte Sachverhalte als Grundlage für den Vergleich der angestrebten körperlichen Übungsausführung oder des Körperempfindens genommen.

Entgegen meinen Erwartungen sind Metaphern im untersuchten Material nicht sehr stark repräsentiert und beschränken sich auf einige ähnliche metaphorische Konzeptualisierungen, die in unterschiedlichen Teilkorpora vorkommen und daher zu einem pilates-typischen Repertoire an instruktiven Metaphern gehören dürften, also innerhalb der Pilates-Vermittlungspraxis eine Konventionalisierung erfahren haben. Kreative und innovative Metaphern sind hingegen eher selten. Stärkere Metaphorisierungen, die jedoch auch häufiger in ähnlicher Form über verschiedene Teilkorpora verteilt vorkommen, sind beispielsweise die folgenden:

– *›Lächelnde Schlüsselbeine‹*: Dass die Brustwirbelsäule bei den meisten Übungen nicht einsinken soll, wird mit der Aufforderung vermittelt, die Schlüsselbeine ›lächeln‹ zu lassen, sie also bewusst nach oben zu ziehen. Quelldomäne ist hier eine andere körperliche Erfahrung, ein mimisches Display, das auf die Position der Schlüsselbeine übertragen werden soll.
– *›Schmelzen‹*: Für das tiefere Sinken in die Matte und die bewusste Lösung von Anspannungen wird das Körperhandeln mit der langsamen Verflüssigung eines Stoffes gleichgesetzt.

- *›Ameisenstraße‹, ›Luftkissen‹*: An die natürliche leichte Krümmung der Wirbelsäule, die bei den meisten Übungen beibehalten werden soll, wird mit einem Verweis darauf erinnert, dass unter der Lendenwirbelsäule immer noch Platz sein soll für eine ›Ameisenstraße‹ oder ein Luftkissen, das nicht zusammengepresst werden soll. Das Mapping von Quell- auf Zieldomäne (vgl. Rothmayr 2016: 163) beruht in beiden Fällen darauf, was man tun muss, um zu vermeiden, dass etwas Imaginiertes berührt wird.
- *Metaphern für anatomische Strukturen*: z.B. *Powerhouse* (die Bauchmuskulatur als Kraftzentrum), die Wirbelsäule als *Perlenkette* etc.
- *Tiermetaphorik in Übungsbezeichnungen*: Die Übungen ›Elephant‹ und ›Cat Stretch‹ sind Beispiele dafür, dass im Pilates das Bewegungs- oder Haltungsvorbild eines Tieres der Veranschaulichung dienen.
- *Andere Bewegungsformen*: In Abschnitt 5.3.1 wurde bereits das Beispiel der Metapher des ›Swimming‹ in einem 50-Meter-Becken besprochen. Auch andere Metaphern, etwa Gleichsetzungen von bestimmten Beinbewegungen mit Fahrradfahren, deuten darauf hin, dass Teilaspekte räumlicher und zeitlicher Bewegung (wie die Bewegungsqualität oder der Pfad) metaphorisch eingeführt werden können.

In all diesen Fällen geht es um das Source-Path-Goal-Modell der Bewegung: Der Körper soll auf eine bestimmte Art und Weise (*manner*, Bewegungsqualität) eine Handlung ausführen, die einzelne Eigenschaften eines imaginierten Weges beinhaltet.

Wesentlich häufiger sind jedoch Vergleiche, die mit *wie* oder *als würde* eingeleitet werden. Beispielsweise soll man die Arme ausstrecken *wie ein Schneeengel* (I06, 24:58), die *Kaktus-Haltung wie der Kaktus in der Wüste* einnehmen (I03, 38:15) oder kurz *Kaktus-Arme*, R13: 72), die Beine bewegen *wie ein Scheibenwischer* (V15, 19:29) oder den gesamten Körper so anspannen, dass man steif *wie ein Pfitschepfeil* (I01, 09:07) ist. Hier ist ein Prozess ersichtlich: Zuerst werden Konzeptualisierungen der angesprochenen Art als *wie*-Vergleich eingeführt. Nach mehrfacher Wiederholung im Verlauf eines oder mehrerer Kurse verselbstständigt sich das Bild und kann dann verkürzt wiedergegeben werden. Bei der ersten Einführung muss beispielsweise noch erklärt oder instruktionsgestisch vorgezeigt werden, was das Bewegen der Beine *wie* ein Scheibenwischer bedeutet. Bei der nächsten derartigen Anweisung genügt dann nur noch die Kurzinstruktion *Scheibenwischer*, woraufhin die Trainierenden entsprechende Beinbewegungen machen. Sobald eine Körpererinnerung an die Beinbewegung *wie* ein Scheibenwischer gebildet wurde, ist keine sprachliche Markierung der Übertragung mehr notwendig.

Die pragmatischen Funktionen der Metaphern sind ganz allgemein die Veranschaulichung von schwer zu erklärenden Sachverhalten bzw. Hinweise, die der Einordnung der Körpergefühle dienen. Auf diese Art und Weise wird sowohl Pilates-Handlungswissen vermittelt als auch die kinästhetische Wahrnehmung gesteuert. Metaphorizität in der Interaktion ist allerdings ein Prozess, kein Produkt. Bei der Koordination von Gestik und Verbalsprache übernimmt die Gestik oft die Funktion, die Quelldomäne zu verkörpern (vgl. Müller et al. 2013c: 67). Die Appelle an die Bewegungsvorstellung, aus der ein Bewegungsgefühl abgeleitet werden soll, ist nun natürlich ein kognitiver Vorgang und als solcher interaktional nur rekonstruierbar durch die »Verschränkung verbaler, gestischer und räumlicher Modalitäten«, durch »Formen der Visualisierung« (Singh 2019: 69). Die hier besprochenen Beispiele basieren auf Verbalsprache, und diese ist bei der Konstruktion von Metaphern zweifellos die Fokusmodalität – dies kann gestisch unterstützt werden (wie in Beispiel 47 mit dem partiellen Vorzeigen des ›Schwimmens‹) und lässt sich mit taktilem Feedback vertiefen, aber eine Metapher kann nicht alleine mit körperlichen Displays etabliert werden.

6.5 Trainieren in der Gruppe

In diesem letzten Abschnitt kann nur sehr exemplarisch auf gruppendynamische Prozesse eingegangen werden. Die Wahl fiel auf zwei Aspekte: die Rolle von Humor bzw. scherzhafter Modalität für die Gruppenkohäsion und das Zusammenspiel aus individuellen Unterschieden zwischen den Trainer:innen, Adressierung und Interkorporalität.

6.5.1 Spaß

Humor hat im Pilates-Unterricht viele Funktionen. Es handelt sich kund:innenseitig meistens um scherzhafte Selbstanklagen oder nicht ernst gemeinte Kritik an den Forderungen der Trainerin bzw. des Trainers. Humorvolle Bemerkungen von Trainer:innen und folgendes gemeinsames Lachen fördern Motivation im Sinne von Spaß am Training und Kund:innenbindung. Lachsequenzen werden konversationsanalytisch ausführlich von Jefferson (2015 [1984]),[24] Glenn (2003)

24 Der hier referierte Beitrag wurde ursprünglich veröffentlicht als: Jefferson, Gail (1984): On the organization of laughter in talk about troubles. In: Atkinson, J.M.; Heritage, J. (Hg.): Structures of social action. Cambridge: Cambridge University Press, 346–369.

und Partington (2006) analysiert. Relevante Fragen betreffen die konversationellen Auslöser von Lachen (bei Glenn 2003: 49 als »laughables« eingeführt), die Abgrenzung und den sequenziellen Verlauf von Lacheinheiten, Alignment, Affiliation und Intimität (z.B. auch Lachrestriktionen). In einem Review-Artikel fassen Banas et al. (2011) zusammen, dass Humor wahrscheinlich geringe positive Auswirkungen auf die Motivation und auf die Glaubwürdigkeit einer Lehrperson hat, nicht aber auf den Erwerb und das Erinnern von Lerninhalten. Dennoch ist Scherzkommunikation (im Sinne von Kotthoff 1998) insofern wichtig, als damit Spaß am Training, die Kund:innenbindung und die Gruppenkohäsion gefördert werden können.

Es handelt sich dabei um ein Phänomen, das in den videographierten Einheiten aus Teilkorpus 3 relativ häufig zu finden ist, aber auch in Teilkorpus 2b eine unerwartet große Rolle spielt. Gemeinsames Lachen in der Gruppe wird in Teilkorpus 2b allerdings ausschließlich von den Trainerinnen und Trainern initiiert, während in Teilkorpus 3 die Trainierenden fast jederzeit die Initiative ergreifen oder die von den Trainer:innen eingeschlagene scherzhafte Modalität vertiefen können. Beispiel 53 enthält alle diese Aspekte. Der Ausschnitt schließt an mehrere Sequenzen des nicht aufgabenorientierten Witzelns an, in denen die Trainerin versucht hat, insbesondere den Kunden K04, der sich immer wieder mit witzigen Bemerkungen in den Vordergrund spielt, zu bremsen. Dabei ist sie jedoch auch mehrfach auf die Witze eingestiegen. Aufgrund der Dauer des Ausschnitts wird der multimodale Teil des Transkripts auf das absolut notwendige Minimum reduziert und vereinfacht. Der gesamte Ausschnitt ist hinsichtlich der Intensität und Dauer der Scherzkommunikation eher ungewöhnlich, auch ist K04 als veritabler ›Scherzkeks‹ eine Ausnahme unter den gefilmten Trainierenden, aber die Art des Humors ist repräsentativ.

Beispiel 53: Muskeln im Zentrum (I13, 21:37-23:12)

```
01   T03        >¥ >△ und verSUchen (.) ganz tief drinnen die
                muskulatur im zentrum mitzudenken– (2.4)
     t03-ko        >△ geht zu K04
     comm       >¥ Übung in Seitenlage auf dem Reformer ---(bis Z.66)-
                -->
02   K04        ʃ muskeln im ZENtrum;
     t03-be     ʃ bh K04
03   T03        + was? #1
     t03-bl     + Blickkontakt mit K04
04   K04        muskeln im ZENtrum;
05   T03        ʃ ja?
     t03-be     ʃ legt lh auf K04s Hüfte
06   K04        do isch da DARM,
07   T03        ((lacht)) (1.5)
08              auch (.) * ja,(1.0)
     t03-g               * nickt
09   T03        was HAma da für muskeln?
10   K04        <<all> den DARM.> (1.0)
```

11		**oba den + darm den den konnscht net (.) ANspannen**
	t03-bl	+ Blick folgt der Bewegung von K04
12	**T03**	**vielleicht kann man ja sogar △ übern !DARM!, (.)**
	t03-ko	△ stellt sich auf K04s andere Seite
13	**T03**	**mehr stabiliTÄT aufbaun?**
14	**T03, K04**	**[((lachen laut))] (3.0)**
15	**K01, K02, C3**	**[((kichern))] (2.1)**
16	**K04**	*** ja:::; (4.0)**
	t03-g	* rh kratzt sich am Kopf
	T03, K04	**+((fortgesetztes Kichern))**
	t03-bl	+ Blickkontakt K04
17	**K04**	**wenn △er voll is (-) vielleicht (---)**
	t03-ko	△ geht auf Rückseite von K04s Gerät
18	**T03**	**ʃ !HALT!,**
	t03-be	ʃ lh auf K04s Rücken, rh auf K04s Hüfte
19	**T03**	**!DA! ʃ stabil-**
	t03-be	ʃ bh mit starkem Druck auf K04s Rücken und Hüfte aus
20	**K04**	**GEnau;**
21	**T03**	**beWEGlich ʃ jetzt=**
	t03-be	ʃ bh führen K04s Bewegung
22	**T03**	**=schieb dich raus im hüftgelenk**
23	**K04**	**[(unverständlich, 0.5)]**
24	**T03**	**mehr konTROlle-=**
25		**=zieh das ʃ KNIE [rauf]**
	t03-be	ʃ rh presst auf K04s Knie
26	**K04**	**[((stöhnt))] #2**
27	**T03**	**AUßenrotation;**



#1



#2

28	**K04**	**hätt i bloß nix ʃ GSOgt,**
	t03-be	ʃ lh lässt K04 los
29	**K01, T03**	**△((lachen)) #5**
	t03-ko	△ dreht Oberkörper zu K01, K02 und K03
30	**T03**	**und + einmal * noch RAUSschieben=**
	t03-g	* zeigt nach vorne (gerichtet an K01)

```
   t03-bl           + blickt zu K01
31 T03          =draußen HALTen=
32              =LÄNge suchen=
33              =LÄNge suchen=
34              =LÄNge suchen=
35              =LÄNge suchen,
36              [Name von K01] NOCH ein stück weiter?
37 K01          <<stöhnend> jo-> #1
38              is jo scho DRAUßn;
39              GEHT nimma weiter;
40 T03          oKAY-
41              und AUßenrotiert,
42              STREcken und BEUgen. (0.5)
43              äh HEben und SENken.
44              !U:ND! * halt den wagen ∫ draußen-
   t03-g               * zeigt nach vorne
   t03-be                                ∫ rh drückt stark auf K04s Hüfte,
                lh hält das Gerät
45 T03          da DIE da wollen dich=
46              RAUS [schieben]
47 K04               [((schnalzt mit der Zunge))]
48              jo  [dei im zentrum]
49 T04          das [HALtest mir jetzt;] #3
50 K04          ((lacht))
51 T03          ja genau (1.5)
52              Δ des wär so a TYpischer physiotherapie-name #1
   t03-ko       Δ dreht Oberkörper zu K01, K02 und K03
53 T03          MUSkeln im ZENtrum. (2.0)
54 K01, K02,    ((lachen)) (2.0)
   K04, T03
55 K04          des wuit i grod sogn
56 T03          + !ATMEN! nicht vergessen [Name von K04]
   t03-bl       + Blick zu K02
57 K04          alles GUT;
58              (2.0)
59 K04          i steh so * auf schmerzen
   t03-g                  * deutet mit Zeigegeste Länge an (gerichtet an
                K02)
60 T03          das NÄchste mal brauch ma die gerte von der [Name]
61 Alle         ((lachen, 1.4))
62 T03          geNAU;
63              und LANGsam ∫ lösen (.)
   t03-be                   ∫ rh lässt K04 los
64 T03          Δ zuRÜCKkommen,
   t03-ko       Δ tritt zurück
65 T03          SEHR gut,
66              steigt’s amal ¥ RUNter, #4
   comm                       ¥ K01-K04 stehen langsam auf ------------>>
67 T03          rollts aus dem Δ STEHen ab,
68              dass euch beWEGTs auch mal zwischendurch (1.4)
69 K04, T03     ((lachen)) #10
```



#3



#4

Diese längere Passage hat mehrere Scherzphasen. Es beginnt in Z.02 mit der Einleitung eines Witzes durch K04, der die Formulierung ›Muskeln im Zentrum‹ zunächst wie zur Verstehenssicherung wiederholt und nach verwirrten Nachfragen der Trainerin (Z.03, Z.05 und Z.09) – trotz mehrjähriger Pilates-Erfahrung – anschließend ›im Zentrum‹ den Darm anstatt der erwartbaren Antwort Bauchmuskulatur verortet (Z.06 und noch einmal mit Nachdruck in Z.10). Er zeigt sich auch noch irritiert (in Z.11), weil der Darm nicht willentlich kontrahiert werden kann. Nachdem die Trainerin in Z.07 kurz über die unerwartete Äußerung von K04 lacht und insofern auf den Scherz entsprechend reagiert hat, versucht sie in Z.12–13, den Einwand für eine informierende Intervention (einen Ansatz zu einer Erklärsequenz) zu nutzen und damit den Kurs wieder in den Modus der Ernsthaftigkeit zurückzuführen. Allerdings löst sich dies in Z.14–16 in eine längere Phase des gemeinsamen Lachens auf, da der Vorschlag, über den Darm die Bauchmuskeln anzusteuern, offenbar doch nicht so ernst gemeint war. All dies übrigens ohne dass die Übung unterbrochen wird. Die Phase wird nach dem Lachen mit einer Steigerung des Scherzes durch K04 in Z.17 abgeschlossen.

Diese Steigerung nämlich wird von der Trainerin nicht mehr mitgetragen: Sie wechselt vielmehr in hoher Geschwindigkeit in eine Intensivierung der Übung und in ein strenges Trainingsregime (Z.18), indem sie mit sehr hartem taktilem Feedback und sehr vielen kurz aufeinanderfolgenden schnellen Instruktionen K04 gleichzeitig zu höherer Präzision und höherer Bewegungsamplitude drängt (Z.19–29). K04 reagiert zum einen mit Stöhnen (als nur teilweise ernst gemeintes

Schmerzdisplay) und dann mit einer neuen Scherzphase: In Z.28 thematisiert er die Härte von T03, die sich aber verstärkt um die anderen Trainierenden kümmert – die Anleitungen in Z.30–42 wenden sich auch körperlich (trotz der weiter aufrechten unterstützenden Berührung von K04s Hüfte) mehr an K01, K02 und K03. Insbesondere mit Z.36 spricht sie direkt K01 an, der seinerseits zwar erklärt, dass er am Anschlag seiner Bewegungsfähigkeit ist, durchaus aber auch in die scherzhafte Modalität einsteigt (indem er auf den ›Drill‹ von T03 sehr ähnlich wie K04 mit Stöhnen und Anzeigen von Nicht-mehr-Können reagiert). Nach einer kurzen Phase neuerlicher Konzentration wird der Muskeln-im-Zentrum-Witz in Z.48 von K04 noch einmal aufgegriffen und von T03 vertieft, diesmal in erster Linie an K01, K02 und K03 und hier insbesondere an K03 gerichtet, die vermutlich – aus einigen Andeutungen an anderer Stelle wird dies wahrscheinlich – einen beruflichen Hintergrund als Physiotherapeutin o.Ä. oder aber als Patientin hat.

In Z.56 unterbindet T03 diese Scherzsequenz jedoch sehr schnell mit neuerlicher Strenge. T03 lässt auch von der erneuten Steigerung mit der Übertreibung von K04 in Z.59 das sehr intensive Übungsgeschehen nicht unterbrechen, nicht einmal als sie in Z.60 ihre eigene Strenge und die ›Ungezogenheit‹ von K04 persifliert. Erst in Z.64 löst sie die Übung auf. Nun schließt die Trainerin also zum einen die Übungssequenz ab, indem sie einen körperlichen Positionswechsel anleitet (Z.66), zum anderen bringt sie noch einen abschließenden Scherz ein (Z.68), der die Anstrengung der Gruppe, nicht nur von K04 durch Stöhnen an mehreren Stellen signalisiert (Z.26, Z.37), und das sehr langsame und mühsame Aufstehen der vier Trainierenden lächerlich macht. Das gemeinsame Lachen in Z.69 zeigt, dass dies nicht negativ aufgenommen wird, sondern seinen Zweck einerseits als Übergang, andererseits als Aufmunterung erfüllt.

Humorvolle Sequenzen können grundsätzlich von Trainer:innen und Kund:innen gleichermaßen eingeleitet werden. Auslöser für humorvolle Sequenzen sind insbesondere Fehlleistungen oder Schwierigkeiten von Trainierenden. Linguistische Markierungen von humorvollen Bemerkungen sind Übertreibungen (z.B. übertrieben positive oder negative Bewertungen, starke Betonungen), prosodische Kontraste und Blickkontakt und Mimik (weit geöffnete Augen), Kopfschütteln, Code-Switching und Style-Shifting.

Abgesehen von dieser motivierenden Funktion – Motivation durch Auflockerung und Reframing der Anstrengung, kurzes Ablassen von Stress und Anspannung – wirkt Humor bzw. Lachen in den Einheiten als Mittel der Gruppenkohäsion, beispielsweise indem auf vorbekannte Schwierigkeiten, Vorlieben und Abneigungen einzelner Trainierender oder der Gruppe Bezug genommen wird. Insgesamt steht im Pilates nicht das Gruppenerlebnis im Vordergrund, sondern

die Auseinandersetzung mit den eigenen Bewegungen. In einigen videographierten Einheiten findet nur rudimentäre Interaktion zwischen den Trainierenden statt. Dennoch hat das Beispiel 53 einen Eindruck davon vermittelt, dass die Interaktion nicht ausschließlich taskorientiert ist und auch Prozesse der Gruppendynamik und die Herstellung von Gruppenkohäsion mit dem Instruktionshandeln zusammenhängen.

6.5.2 Individualität und Ensemble

In diesem Abschnitt wird auf zwei weitere Teilaspekte des Pilates-Unterrichts eingegangen: erstens auf verschiedene Formen der Adressierung und zweitens auf die Tatsache, dass die einzelnen untersuchten Trainer:innen individuelle Profile in ihren Instruktionspraktiken aufweisen. Eine umfassende Analyse von multimodaler Identitätskonstruktion wäre für diesen Abschnitt zu weit führend. Eine ausführliche Studie in diesem Bereich bietet Norris' (2011) Framework für die ›multimodale Identitätsanalyse‹, die auf einem Modell ›horizontaler‹ und ›vertikaler‹ Praktiken beruht.

Formen der Adressierung

Mit sehr detaillierten Analysen kurzer Situationen in einer Pilates-Einheit weist Keevallik (2020a) nach, wie die Ausführungsbereitschaft (*compliance*) der Trainierenden und die Instruktionen der Trainerin ineinandergreifen, dabei nicht 100% synchron gehen (z.B. aufgrund der Projizierbarkeit der nächsten Schritte), aber im Endeffekt die verbalen und verkörperten Instruktionen und die körperlichen Ausführungen der Trainierenden zu einer gemeinsamen Konstitution der Übungen führen. In diesem Abschnitt gehe ich etwas genauer auf das Zusammenspiel verschiedener Adressierungen und Orientierungen und auf deren Konsequenzen ein.

Multimodale Praktiken der Individualisierung (Hervorhebung einzelner Personen, Übergänge von einem Partizipationsframework in ein anderes) wurden bereits in Abschnitt 4.3 angesprochen. In Teilkorpus 1 kann von einer Gruppeninteraktion keine Rede sein. Die einzige etwas weit hergeholte Ausnahme wären Abbildungen, in denen mehr als eine Modellperson abgebildet ist und eine Form von körperlicher Abstimmung zwischen diesen abgebildeten Personen erkennbar ist, doch im Übungskontext kommt dies praktisch nicht vor. Nur in R10 werden bei einigen Abbildungen der Trainer und eine trainierende Person, die bei der Ausführung schwieriger Übungen gestützt wird, gemeinsam abgebildet. In

den allgemeinen, einleitenden Teilen zu den Büchern, in denen die Pilates-Methode erklärt wird, gibt es einige ›interaktionsähnlichere‹ Inszenierungen.

Ein für die Interaktionen (sowohl in Teilkorpus 2b als auch 3) typisches Phänomen ist der manchmal sehr schnelle Wechsel zwischen verschiedenen Adressierungen. Hier sind drei Fälle zu unterscheiden: kollektive, individuelle und kollektiv-individuelle Instruktionen.

Kollektive Instruktion: Kollektive Cues richten sich an die ganze Gruppe, nach dem Prinzip ›one-to-many‹ (in Beispiel 20, Z.01 *<<all> vielleicht nehmts einen UNterschied zwischen rEchts und lInks wahr, >*). Die Trainerin bzw. der Trainer kann dabei die körperliche Präsenz und Sichtbarkeit unterschiedlich gestalten: Er/sie kann unter anderem im Mittelpunkt einer kreisförmigen Anordnung der Trainierenden stehen, den Kreisumfang komplett oder partiell von innen oder von außen abgehen, den Kreis in verschiedenen Winkeln durchschreiten, sich in anderen Arrangements der Matten (oft in zwei Reihen) relativ frei zwischen den einzelnen Trainierenden bewegen, am Rand oder in der Mitte oder auf einem Trainingsgerät sitzen, aber auch die kollektiven verbalsprachlichen Instruktionen mit körperlichen Handlungen und Orientierungen kombinieren, die sich nur an eine einzelne Person richten, ohne dass deswegen bereits eine fokussierte Interaktion stattfindet. Im Grunde ist diese kollektive Instruktionssituation der Normalfall bzw. per se eine fokussierte Interaktion, an der alle in der Trainingseinheit Anwesenden beteiligt sind. Die Fokusperson ist dabei die Trainerin bzw. der Trainer.

›Individuelle Instruktion‹: Entsprechend richtet sich ein individueller Cue an eine Einzelperson nach dem Prinzip ›one-to-one‹, im Beispiel 35 in Z.04 (*<<p> so a bIssl richtung > (.) mhm.*). Der Eintritt in eine fokussierte Interaktion mit einer einzelnen Person kann sehr schnell erfolgen, weil sich die individuellen transaktionalen Räume bereits überschneiden (vorbestehende räumliche Nähe zwischen Trainer:in und Trainierende/r). Wenn dies nicht der Fall ist, kann dies erst nach der Auflösung einer vorbestehenden fokussierten Interaktion mit anderen Trainierenden und durch eine Annäherung etabliert werden. Die häufigste Interaktionsachse in einer individuellen Instruktion ist eine seitliche Orientierung, eine Interaktion in L-Form: Die Trainerin bzw. der Trainer steht, sitzt oder hockt neben der fokussierten Person. Eine frontale Vis-à-vis-Orientierung tritt bei Einheiten auf dem Reformer häufig ein. Individuelle Instruktionen sind mit verbalsprachlichen, instruktionsgestischen und blickgesteuerten Mitteln jedoch auch ohne jede körperliche Annäherung möglich. Nur Berührungsakte erzwingen eine Annäherung.

›Kollektiv-individuelle Instruktion‹: Nicht ganz so naheliegend, aber eine sehr wichtige und häufige Form der Instruktion im Pilates sind jene Fälle, in denen

zwar eine einzelne Person angeleitet wird, die Cues jedoch gleichzeitig mehr oder weniger indirekt an die ganze Gruppe gerichtet sind. Ich nenne dies ›kollektiv-individuelle Cues‹. Im Beispiel 32 ist dies insofern der Fall, als die Berührungshandlung und die verbale Adressierung K02 fokussiert, der Wahrnehmungs- bzw. Spür-Cue aber genauso an alle anderen gerichtet ist. Dieser meist hochkomplexe Fall kann in zahlreichen Nähe-Distanz-Verhältnissen, Interaktionsachsen, Ressourcenkombinationen und Partizipationsstrukturen stattfinden, sodass die Formulierung allgemeiner Tendenzen schwierig ist. Der häufigste Fall ist, dass die Trainerin bzw. der Trainer sich in einer fokussierten Interaktion mit einer Einzelperson befindet und in einer Nebensequenz kurzfristig zu Anweisungen der anderen Gruppenmitglieder zurückkehrt, damit diese weitertrainieren. Dies ist erkennbar am Aufblicken, an einer Veränderung der Prosodie (lauter), am Code-Switching von Dialekt zu Standard und anderen sehr eindeutigen Signalen. Nicht so eindeutig sind kollektiv-individuelle Instruktionen, die sich in erster Linie an eine Einzelperson richten, aber auch als Cues für die gesamte Gruppe fungieren können. Ob ein individuell formulierter und entsprechend multimodal gestützter Cue in zweiter Linie auch an die anderen Trainierenden gerichtet ist und von ihnen als kollektiver Hinweis interpretiert und befolgt wird, ist nur im Einzelfall aus dem interaktionalen Verhalten aller Beteiligten zu erschließen.

Lindwall und Ekström (2012: 34) sprechen im kollektiv-individuellen Fall mit Bezug auf Linell (2009)[25] von einem »split audience design«. Die Korrektur einer Einzelperson hat damit sehr oft auch den Charakter einer indirekten Korrektur der gesamten Gruppe. Nicht gemeint ist hier die ebenfalls häufige Beobachtung, dass ein eigentlich individueller Cue von den anderen Trainierenden – bewusst oder unbewusst – übernommen wird und eine mehr oder weniger subtile Veränderung der Bewegungsausführung bewirkt. Umgekehrt kann auch davon ausgegangen werden, dass sich manche kollektiv formulierte Cues nur an eine einzelne Person richten, die jedoch nicht durch eine Korrektur hervorgehoben werden soll. Dies lässt sich aber nicht eindeutig am multimodalen Verhalten nachweisen.

In den Ratgeberbüchern werden immer individuell formulierte Anleitungen gegeben (mit ›Sie‹ oder ›Du‹), die jedoch insofern kollektiv-individuellen Charakter haben, als sie keine spezifische Person direkt ansprechen, sondern jede potenzielle Leserin bzw. jeden potenziellen Leser des Buches. Das Gleiche gilt für die buchbegleitenden DVDs, in denen die Adressierungen analog zum Ratgeber-

---

25 Linell, P. (2009): Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense making. Charlotte: Information Age Publishers, zit.n. Lindwall und Ekström (2012).

buch gehalten sind. Bei den Instruktionsvideos von der Online-Plattform in Teilkorpus 2b gibt es alle drei Varianten, wobei das Kollektiv anders bestimmt werden muss: Kollektive Anweisungen richten sich nicht nur an die Modelltrainierenden in der Aufzeichnungssituation, sondern ebenso an das Publikum zu Hause. Man könnte auch eine vierte Form postulieren, und zwar eine kollektive Adressierung, die sich tatsächlich ausschließlich an die im Studio trainierenden Personen richtet. Doch auch wenn die Trainerin oder der Trainer ›Banter‹ (scherzhaftes Geplänkel) und Smalltalk mit der Gruppe im Studio betreibt, ist dies Teil der Inszenierung, womit nicht gesagt sein soll, dass es ›unauthentisch‹ wäre. Es ist sogar eine besondere Form der Wertschätzung gegenüber den Modellpersonen im Studio, dass nicht alles Instruktionshandeln auf das Publikum zu Hause abgestimmt ist, sondern die Modellpersonen in ihrer Individualität und als Gruppe wahrgenommen werden.

In den Online-Videos (Teilkorpus 2b) liegt eine Doppeladressierung bzw. eine Art doppelte intrapersonale Koordination vor, wie bereits anhand von Beispiel 43 diskutiert wurde. Das heißt, es kommt in bestimmten Momenten zu einem Rahmenwechsel zwischen dem Übungsgeschehen im Studio hin zum Publikum zu Hause. Ein weiteres Beispiel: In der Einheit V06 (26:48.807–26.55.311) geht die Trainerin zunächst in völlig gewöhnlicher Form zur nächsten Übung über, indem sie die Ausgangsposition anleitet. Nach der Einleitung der Übung wendet sie sich kurz der Kamera zu und sagt: *auch für euch zuHAUSe (.) ganz wIchtig*. Dieser Switch zwischen den Perspektiven ist ein Übergang zwischen dem Übungsgeschehen im Studio und dem Hereinholen des Publikums zu Hause. Dies wird zum einen verbal explizit gemacht, zum anderen mit einer schnellen Rotation von Kopf und Brustwirbelsäule und damit einhergehend mit einer Orientierung und einem Blick zur Kamera unterstrichen. Interessant ist hier, dass der Schnitt von einer Kamera zur anderen zu spät erfolgt, um die kurze Kopfbewegung von TV01 zum Publikum einzufangen. TV01 lächelt dabei sehr breit, auch die Prosodie vermittelt, dass es sich um eine lustige Nebenbemerkung handelt, die zwar einen instruktiv wichtigen Kern hat, aber die Aufnahmesituation als ungewöhnlich mitreflektiert.

Teilkorpus 3 ist nun durch besonders häufige und schnelle Wechsel zwischen kollektiven, individuellen und kollektiv-individuellen Cues geprägt. Es kann auch gleichzeitig kollektiv und individuell angeleitet werden, ohne dass es sich um das Muster ›Kollektiv-individuell‹ handelt, und zwar durch die Aufteilung dieser Aufgaben auf unterschiedliche Ressourcen. Dies ist dann eine Form von Multiaktivität (vgl. den Sammelband von Haddington et al. 2014a für detaillierte Studien dazu). Bereits Goodwin (1986) beschäftigt sich mit der Auffäche-

rung des Publikums aufgrund verschiedener Wissensstände und mit der Aufmerksamkeit in Mehr-Personen-Konstellationen. In der jüngeren Forschung werden einerseits die Koordination von mehreren Körpern in nicht-dyadischen, also komplexeren Partizipationsframeworks untersucht (bei Lutzker 1996: 38 als ›interaktionelle Synchronie‹ bezeichnet), andererseits temporale und sequenzielle Aspekte der Koordination von mehreren gleichzeitigen oder kurz nacheinander ablaufenden Aktivitäten in verschiedenen Modi durch eine Einzelperson (vgl. Mondada 2011: 207; Haddington et al. 2014b: 6, 11, 16–17; Deppermann 2014). Wie bereits erwähnt spricht Putzier (2016b: 200) von ›paralleler Koordinierung‹, was keinen Widerspruch darstellt: Multiaktivität ist eine spezielle Form der Koordination. Allgemein lassen sich nach Haddington et al. (2014b: 24–26) verschiedene Praktiken wie Start und Neustart, Unterbrechen/Pausieren, Wechsel und verschiedene Anpassungshandlungen wie Beschleunigen oder Verzögern unterscheiden. Die Aktivitäten können unverbunden sein oder miteinander in Beziehung stehen, parallel oder verschränkt sowie simultan oder sukzessiv durchgeführt werden und unterschiedliche Prioritäten haben (vgl. Mondada 2014c: 45–46). Daraus leitet Mondada (2014c: 69) drei temporale praxeologische Ordnungen von Multiaktivität ab: eine parallele Ordnung, eine eingebettete und eine exklusive Ordnung.

Für die angesprochenen Teilkorpora der vorliegenden Arbeit sind vier Arten von Sequenzen typisch, die Multiaktivität der Trainer:innen enthalten:

– Gesplittete Aufmerksamkeit in Korrektursequenzen (parallel) (siehe die Korrektur durch taktile Positionierung in Beispiel 30, was aber nicht den allgemeinen Instruktionsfluss unterbricht)
– Objekthandeln + unabhängige Instruktion (meist Umbausequenzen) (parallel) (siehe Beispiel 33)
– Eigene Lokomotion + Instruktion (eingebettet) (siehe Beispiel 32)
– Nebengespräche mit intermittierender Einzel-/Gruppenzuwendung (eingebettet) (siehe Beispiel 50).

Der erste Fall ist der typischste: Wenn eine Trainerin bzw. ein Trainer zu einer Einzelkorrektur übergeht, sich also individuell einer/einem Trainierenden zuwendet, bedeutet dies keineswegs, dass die kollektive Anleitung unterbrochen wird. Hier werden die beiden Aktivitäten auf zwei verschiedene multimodale Ressourcen oder Ressourcenbündel aufgeteilt, beispielsweise eine kollektive verbale Anweisung mit einer individualisierenden Berührungssequenz (siehe Beispiel 31). Es kommt natürlich auch immer wieder zu kurzem verbalem Austausch mit der Einzelperson, was wiederum die Gruppeninstruktion unterbricht. Die Multi-

aktivität bezieht sich hier allgemein darauf, verschiedene Partizipationsframeworks nahezu gleichzeitig (im Falle der Berührung als Ressource) oder mit minimalen zeitlichen Abständen (wenn die verbale Aufmerksamkeit geteilt wird) zu jonglieren.

Klassische Multiaktivität besteht, wenn die Trainerin bzw. der Trainer Kleingeräte holt oder wieder einsammelt und währenddessen verbale Ankündigungen oder Instruktionen vornimmt (Fall 3, siehe Beispiel 33). In Umbausequenzen am Reformer zeigt sich besonders stark das mehrfache Engagement. Die Trainerin bzw. der Trainer muss hier nicht nur verbal dafür sorgen, dass die Einheit nicht zu lange unterbrochen wird bzw. die Trainierenden keine zu lange Pause haben, sondern gleichzeitig bis zu vier Personen beim Umbau des Trainingsgerätes unterstützen. Die Trainer:innen können dabei nicht alle Umbauaufgaben übernehmen und leiten daher die Trainierenden an, sich selbst um die Neueinstellung zu kümmern. Das Umhängen der Federn machen die Trainer:innen oft nebenbei während des Übergangs von einer Übung zur nächsten, auch das eine Form relativ einfacher Multiaktivität. In Umbausequenzen kommt es vereinzelt jedoch auch zu einem »Suspending« jeder anderen Aktivität, die Trainer:innen müssen bei einem komplexeren Umbau sehr konzentriert auf den Umbau sein und unterbrechen dann das Anleitungshandeln. Aus den oben genannten Gründen ist dies jedoch selten.

Ein in diesem Zusammenhang interessantes Konzept ist jenes der Interkorporalität bzw. der ›*mutual incorporation*‹ im Sinne verteilter Aktivität nach Merleau-Ponty (1966 [1945]) (vgl. den Sammelband von Meyer und von Wedelstaedt 2017). Fuchs und De Jaegher (2009) verstehen unter »mutual incorporation« bzw. »coupling« das dynamische soziale Verstehen durch die Koppelung bzw. wechselseitige Erweiterung von zwei körperlich anwesenden Interaktant:innen und ihre Koordination durch Stimme, Mimik, Berührungen, Gestik und andere semiotische Ressourcen zum Zwecke des »participatory sense-making« (Fuchs und De Jaegher 2009. 477). Interkorporalität bezieht sich also auf gemeinsames körperliches Handeln in der Interaktion, auf die Abstimmung zwischen Körpern, aber auch auf empraktische Aspekte des Verbalisierens von Bewegungen (vgl. Brümmer und Alkemeyer 2017: 52). Wedelstaedt und Meyer (2017) erweitern das Konzept einer ›kinesthetic gestalt‹ im Sinne einer strukturierten Bewegungseinheit zu einer ›interkinesthetic gestalt‹, die interkorporal bzw. antagonistisch hergestellt wird, z.B. durch Körperkontakt, gemeinsame vokale, physische oder gestische Aktivitäten und gegenseitige Erwartungen. In ihrem Beispiel Basketball wäre das etwa nach dem Ballgewinn der blitzschnelle, aufeinander abgestimmte Wechsel des gesamten Teams vom defensiven ins offensive Verhalten.

Diese Aspekte von Instruktionssituationen lassen sich auf Pilates-Einheiten nur teilweise übertragen. Die Trainierenden kennen einander zum Großteil bereits aus vorhergehenden Kursen oder zumindest mehreren Einheiten, die Trainerin bzw. der Trainer baut auf den bisherigen geteilten Erfahrungen auf. Dies wirkt sich interaktional beispielsweise so aus, dass manche Cues, insbesondere Imaginations-Cues, in der Gruppengeschichte bereits fest verankert sind und nur mit einem Stichwort wiedereingeführt werden müssen, um von der Gruppe entsprechend verstanden und in die Übungsausführung integriert zu werden. Auch der bisherige Stundenverlauf wirkt sich auf folgende Instruktionen aus, etwa durch das bereits erwähnte Wiederaufgreifen von Metaphern oder durch die Aneinanderreihung von mehreren Übungen mit der gleichen fokussierten Körperregion. Hier gibt es beispielsweise Insiderwitze (übrigens auch in Teilkorpus 2b, z.B. in der Einheit V09, wo wiederholt auf eine Armbewegung mit der scherzhaften Bezeichnung *chicken wings* Bezug genommen wird, was wiederholt zu Lachsequenzen in der Gruppe führt).

Allerdings gibt es nur wenige direkte Abstimmungsprozesse, da das Pilates-Training grundsätzlich eine individuelle Aufgabe darstellt. Trainierende, ihr Handeln und das Korrekturverhalten der Trainer:innen ihnen gegenüber können als Lernressource dienen: beispielsweise durch behaviorale Mimikry (Chartrand und Lakin 2013), also Nachahmung der Aktivität, wie man sie bei anderen Trainierenden sieht, auch in Hinblick auf die Korrekturen. Dies wird durch spezifisches Blickverhalten bewerkstelligt: Die Trainierenden blicken wie erwähnt immer wieder kurz auf, um sich zu vergewissern, dass sie die Instruktionen richtig verstanden haben. Ebenfalls bereits erwähnt wurden die semi-automatischen Reaktionen auf Instruktionen, speziell Korrekturen, die eigentlich an jemand anderen gerichtet sind. All dies liegt darin begründet, dass alle Partizipierenden am selben *activity framework* beteiligt sind und auch die gleiche Rolle in ihm einnehmen, also zur selben Zeit dasselbe tun sollen. Abweichungen vom Gruppenhandeln werden eher vermieden. So geht das Abbrechen einer Übung mit einem deutlichen Display von Frustration, Nicht-Können oder Schmerz einher.

Interkorporales Handeln im engeren Sinn von Abstimmung aufeinander betrifft hauptsächlich räumliche Verhandlungen und die oben angesprochenen Abstimmungen über das Blickverhalten. Partnerübungen oder andere Formen der gemeinsamen zielgerichteten Aktivität sind im Pilates unüblich. Im gesamten Korpus gibt es nur eine Partnerübung, in der jeweils zwei Trainierende einander helfen sollen, mit dem Stab aufzurollen und dabei durch Gewichtsverlagerungen in eine tiefere Ansteuerung zu kommen. Dieser Abschnitt dauert in der entsprechenden Einheit (I08) inklusive Demonstration durch die Trainerin über sechs

Minuten. Hier übernehmen die Trainierenden füreinander eine Rolle, die sonst nur die Trainerin bei individuellen Korrekturen einnimmt.

In den Ratgeberbüchern sind nur wenige Hinweise auf die Wahrnehmung der Individualität der angesprochenen Rezipient:innen enthalten. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um die Berücksichtigung verschiedener Vorkenntnisse. Hier gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder wird der gesamte Ratgeber nach der Schwierigkeit der Übungen strukturiert (z.B. R11) oder innerhalb der einzelnen Übungsbeschreibungen werden Varianten für unterschiedliche Voraussetzungen genannt. So wird in R02 innerhalb der Übungsanleitungen auf die Schwierigkeitsstufen verwiesen (E = Einsteiger, G = Geübte, F = Fortgeschrittene). Etwas Ähnliches ist bei der DVD festzustellen: Die Modelltrainierende im Vordergrund macht die Variante für die Fortgeschrittenen vor, das Modell im Hintergrund die einfache Variante. Ansonsten finden sich nur in den einleitenden, oft werbenden oder positiv einstimmend-motivierenden Teilen Hinweise auf individuelle Ansprache, etwa wie wichtig es bei der Rezeption ist, dass die Leserinnen und Leser auf ihren eigenen Körper hören und nur nach ihren individuellen Möglichkeiten trainieren.

Bei den Instruktionsvideos aus Teilkorpus 2b ist das bereits erwähnte Konzept der Parainteraktion auf die Beziehung zwischen Trainer:innen und dem Publikum zu Hause anwendbar. Böckmann et al. (2019) untersuchen Strategien der ›multimodal realisierten Parainteraktion‹ in Produktbewertungsvideos auf YouTube (z.B. für Kosmetika). Der Blickkontakt mit dem Publikum wird über die Kamera ›gehalten‹, die Blicksteuerung wird über das Blickverhalten der Akteur:innen beeinflusst (Böckmann et al. 2019: 151). Häufige interaktionale Elemente sind parainteraktive verbale Aufforderungen, z.B. selbst etwas auszuprobieren (Böckmann et al. 2019: 155).

Für die Instruktionsvideos ist diesbezüglich festzustellen, dass wenig ›Interaktion‹ mit den Rezipient:innen über multimodale Mittel stattfindet. Blickkontakt mit der Kamera wird nur sehr selten aufgenommen, fast nur bei Begrüßung und Verabschiedung. Verbale Verweise auf das Publikum zu Hause kommen vor, sind im Vergleich zu den verbalen und körperlichen Bezugnahmen auf die Modelltrainierenden im Studio jedoch selten. Die Kameraeinstellung dient außer in der Begrüßung nicht der Herstellung von Nähe oder Distanz, sondern lediglich der angemessenen Dokumentation des Übungsgeschehens. Allerdings können fast alle Instruktionen als ›kollektiv-individuell‹ interpretiert werden, allerdings auf andere Weise als in der direkten Interaktionssituation: Wenn die Modelltrainierenden instruiert werden, handelt es sich immer um Doppeladressierungen, auch wenn das körperliche Verhalten auf die ko-präsenten Trainierenden ausgerichtet ist. Auch Nachfragen an die Modellpersonen im Studio, etwa ob es noch

geht oder ob etwas guttut, lassen sich als doppelt adressiert verstehen. Die Bestätigungen der im Studio Trainierenden sind stellvertretende Rückmeldungen, unabhängig davon, wie die Evaluationen der nicht unmittelbar anwesenden Rezipient:innen ausfallen mögen. Nicht-konfliktäre Kommunikation innerhalb des Instruktionsvideos vermittelt eine positive Grundstimmung. Zu direkteren individualisierenden Hinweisen kommt es beim insgesamt ungewöhnlichen Video V07, in dem die Trainerin gleichzeitig die Ausführende ist und das Publikum immer wieder direkt mit ›Du‹ anspricht, während sie in die Kamera blickt oder rhetorische Nachfragen stellt, mit denen die Selbstreflexion der Trainierenden angestoßen werden soll (z.B. *Mach das in deinem Tempo*, 42:15–42:17).

Individualität und Kompetenz der Trainer:innen

Professionalität, Kompetenz und Charisma sind wichtige Eigenschaften von Trainerinnen und Trainern. Friedrich (1991) und Kuhlmann (1986) beschäftigen sich mit dem sprachlichen Verhalten und mit der Selbstinszenierung durch Sprache von Sportlehrer:innen. Frei (1999) analysiert mit Habermas'schem Hintergrund anhand von Leitfadeninterviews die Meinungen von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrkräften über ›kommunikative Handlungen‹ im Sportunterricht. ›Wahrhaftigkeit‹ im Sinne von professionellem, aber auch kongruentem Handeln erweist sich dabei als zentraler Wert für die Schülerinnen und Schüler. Im Allgemeinen kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Trainer:innen sich im Pilates-Unterricht ebenso wie in Pilates-Ratgeberbüchern und Instruktionsvideos auf eine bestimmte Weise inszenieren: Dies betrifft zum einen ihre Pilates-Kompetenz, zum anderen ihre möglichst sympathisch wirkende Persönlichkeit. Kommunikative Ziele von Trainer:innen können mit folgenden Schlagworten umrissen werden:

- wahrnehmbar sein
- verständlich sein
- sympathisch sein
- *Common ground* herstellen
- Lernen ermöglichen
- Kompetenz zeigen
- Kund:innenzufriedenheit und -loyalität bewerkstelligen (im Sinne der Kund:innenbindung).

Besonders wichtig für ›self-improvement books‹ (Selbsthilfebücher) ist die Selbstdarstellung der Autorinnen und Autoren als sympathisch, zugänglich (auch sprachlich ausgedrückt) und glaubwürdig. Dies wird insbesondere durch

persönliche Narrative und direkte Ansprache des Publikums mittels Anredepronomen und Direktiva versucht (vgl. Koay 2015). In den Pilates-Ratgeberbüchern werden nun einige Trainer:innen als Vollprofis dargestellt, insbesondere Alan Herdman (R10). Monica Ivancan wiederum (R13) ist keine Pilates-Trainerin, sondern Lifestyle-Expertin und Model und wird im Ratgeber nicht als Testimonial für die Pilates-Methode, sondern als Fokusperson dargestellt, die die Pilates-Methode zur Steigerung ihrer Fitness und Lebenszufriedenheit entdeckt hat und diese Erfahrung nun an Leserinnen und Leser weitergibt, angereichert mit Ernährungs- und Schönheitstipps.

In Teilkorpus 2a gibt es keine Hinweise auf die Inszenierung von Charisma und Expertentum. Alle Modellpersonen werden allein dadurch, dass sie für die Produktion der DVD ausgesucht wurden, als kompetente Vorbilder etabliert und nicht persönlich vorgestellt – auch die international bekannte Pilates-Trainerin Alycea Ungaro wird hier nicht gegenüber der anderen Modellausführenden hervorgehoben. Bei Teilkorpus 2b wiederum verfolgen die anleitenden Trainer:innen die oben genannten Ziele, indem sie sich nicht nur am Anfang der Einheit persönlich vorstellen und insofern auch Werbung für ihre eigenen Pilates-Studios machen, sondern sich auch im gesamten Verlauf der Einheit mit ihrem persönlichen Trainer:innenstil einbringen, der sich beispielsweise im Korrekturverhalten, im Einsatz von Metaphern, in der Intensität und Amplitude der Instruktionsgestik, im Einsatz von Humor und weniger bewussten Displays wie der neutralen Körperposition in Beobachtungsphasen äußert.

Bei einer varietätenlinguistischen Betrachtung fällt auf, dass es in Teilkorpus 3 im Gegensatz zu den anderen Materialtypen spezifische Muster von Code-Switching, Code-Mixing und Code-Shifting zwischen deutschem Gebrauchsstandard[26] und lokalen Varietäten gibt, also zwischen standardnahen Instruktionen und dialektal geprägten Äußerungen. Mit ›standardnah‹ ist ein Gebrauchsstandard gemeint, »an dem sich Interaktionsteilnehmer im Vollzug des Sprechens selbst orientieren« (Deppermann und Helmer 2013: 113), als interaktional in einer Sprachgemeinschaft konstruiertes Ideal, das breit verständlich, von jedem kompetenten Sprecher beherrscht und mit möglichst keinen sozio- und regiolektalen Merkmalen ausgestattet ist (vgl. Deppermann und Helmer 2013: 225). Was nun die Trainerinnen und Trainer in Teilkorpus 3 angeht, ist diesbezüglich für alle gleichermaßen festzustellen, dass ein varietätenlinguistischer Unterschied zwischen kollektiven Instruktionen, individuellen Instruktionen und nicht unmittelbar auf das Anleiten bezogenen Gesprächsanteilen besteht.

---

26 Zur Problematisierung von deutschem ›Gebrauchsstandard‹ siehe die Beiträge im Sammelband von Hagemann et al. (2013).

Das hauptsächliche Cue-Geschehen – damit sind die an alle Trainierenden gerichteten Instruktionen gemeint, die sich auf das Ausführen der Übungen beziehen – werden in einer Annäherung an den oben beschriebenen Gebrauchsstandard realisiert. Nur eine Annäherung deshalb, weil auf der phonetischen Ebene die regionale Herkunft der Trainer:innen immer erkennbar ist. Wechsel zu stärker umgangssprachlichen oder dialektalen Bemerkungen sind markiert und funktional: Beispielsweise streuen die Trainerinnen und Trainer eine dialektale Nebenbemerkung ein, um ihre Affiliation mit den Trainierenden zu zeigen. T01, T04, T05 und T06 sind hier stärker von den regionalen Varietäten des Aufnahmeortes und ihrer Herkunftsorte geprägt als T02 und T03 (siehe Beispiel 32 gegenüber Beispiel 33).

In individuellen Instruktionen und in Gesprächsanteilen, die kollektiv-individuell adressiert sind, kommt es häufig zum Code-Switching (äußerungsinterner Wechsel) oder zum Code-Shifting (vor allem turninitialer Wechsel, aber auch mitten in einem Turn, an der Grenze zwischen Intonationsphrasen). Insbesondere bei T01 ist dieses Muster sehr deutlich. Sobald sie in ein anderes Interaktionsensemble mit nur einer Trainierenden oder einem Trainierenden eintritt, wechselt sie fast vollständig in den regionalen Dialekt: In Beispiel 52, Z.17–18 wird individuell relativ stark dialektal instruiert, jedenfalls im Vergleich zum restlichen Abschnitt, in dem zwar teils Elemente der österreichischen Umgangssprache zu finden sind, z.B. Z.11, aber keine phonetischen Anpassungen an den lokalen Dialekt wie in der individuellen Instruktion. T02 verwendet ihrer Herkunft entsprechende Elemente aus dem bundesdeutschen Raum, was aber nicht zufällig ist, sondern strategisches Code-Shifting realisiert: Es ist eine spielerische Form des Wechsels in eine scherzhafte Modalität oder in eine persönlichere Folge von Instruktionen, insbesondere bei Ausführungsschwierigkeiten und bei rückgemeldeter großer Anstrengung der Trainierenden. T03, die aus einer anderen österreichischen Region zugezogen ist und im Laufe ihres Berufslebens viel Zeit im Ausland verbracht hat, bleibt immer – auch bei der individuellen Instruktion und in scherzhaften Sequenzen – sehr nahe an der österreichischen Standardsprache.

Das Shifting in eine lokale Varietät kann also als Strategie der Kund:innenbindung gedeutet werden (im Sinne von *audience design*, Bell 2001), aber da an dieser Stelle keine tiefergehende, detaillierte Auseinandersetzung möglich ist, sollten diese Auffälligkeiten auch nicht voreilig überinterpretiert werden.

Die Trainer:innenkompetenz wird in Teilkorpus 2b und 3 durch die Unterbeweisstellung von Pilates-Fachwissen sowie durch die damit zusammenhängende Klarheit der Instruktionen und des Korrekturverhaltens etabliert. Als wichtige

Teilkompetenzen von Trainer:innen werden auch Dominanz- und Autoritätsmanagement angesehen. Dominanz drückt sich nach Burgoon und Dunbar (2006; vgl. auch Burgoon et al. 2013) in einer Reihe von Logiken aus. In der folgenden Aufzählung werden diese Punkte genannt und mit Pilates-Instruktionen verknüpft, wobei die erwähnten Punkte abstrakt zu verstehen sind – es ist klar, dass Dominanz der Pilates-Trainer:innen nicht als Machtdisplays gelten können.

– *Erhöhung, Größe*: Dominante Interaktionspartner sind oft in einer erhöhten Position. Im Pilates sind die Trainer:innen so gesehen insofern dominant, als sie meist stehen, während die Trainierenden auf der Matte oder auf dem Reformer liegen; allerdings überragen Trainierende die Trainer:innen, wenn sie sich auf den Großgeräten in einer Standposition befinden. Insgesamt hat dies jedoch nur handlungslogische Gründe und hat nichts mit einer sozialen Erhöhung der Trainer:innen zu tun.
– *Zentralität*: Dominante Interaktionspartner sind stärker im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Pilates-Trainer:innen sind wie mehrfach gesagt definitiv und über die gesamte Einheit hinweg die Fokuspersonen.
– *Raum und Zugänglichkeit*: Dominante Interaktionspartner haben größere und bessere Territorien. Die Trainer:innen können sich wie unter 5.3.1 beschrieben im Gegensatz zu den Trainierenden viel freier im Raum bewegen, sind aber gleichzeitig aufgrund ihrer Rolle an viel höhere Anforderungen an ihre körperliche und kognitive Präsenz gebunden.
– *Kontrolle*: Dominante Interaktionspartner haben mehr Rechte hinsichtlich der Initiierung und Beendigung von Interaktionen und Verteilung der Rederechte. Wie besprochen sind die Trainerinnen und Trainer insbesondere in Teilkorpus 2b aufgrund ihres Status und ihrer technischen Ausstattung mit einem Mikrophon die einzigen legitimen Sprechenden, in Teilkorpus 3 hingegen können sich die Trainierenden jederzeit auch in Mikropausen der Trainerin bzw. des Trainers verbal und verkörpert bemerkbar machen und Rückmeldungen einfordern. Allerdings warten sie meist auf längere Pausen oder auf einen ansonsten günstig erscheinenden Augenblick. Überlappungen mit Trainer:inneninstruktionen sind selten.
– *Vorrechte*: Dominante Interaktionspartner dürfen mehr, z.B. zu spät kommen. Was die interaktionalen Vorrechte angeht, ist die Dominanz genau umgedreht zu allen bisherigen Punkten: Die Trainierenden sind hier diejenigen, die aufgrund ihrer Rolle als Kund:innen in der Interaktionssituation privilegiert sind. Die Trainer:innen erbringen eine Dienstleistung mit finanzieller Gratifikation, die in intensiver körperlicher Arbeit besteht. Dass teilweise relativ enge persönliche Beziehungen aufgrund langjähriger Bekanntschaft

teilweise auch mit privatem Kontakt bestehen, ändert nichts an diesem Framing innerhalb einer Einheit.

In Teilkorpus 3 ist zusätzlich insbesondere die ›kinästhetische Empathie‹ zentral für das interaktionale Geschehen und das Gelingen aller Instruktionen und Korrekturen. Darunter ist nach Koch und Sossin (2013: 967) Folgendes zu verstehen:

> [...] an individual's capacity and proclivity to know another's actions, intentions, and emotions through attentive (though often implicit) perception of his or her movement and bodily experience. (Koch und Sossin 2013: 967)[27]

Die Trainer:innen in Teilkorpus 3 zeigen insbesondere durch ihr Berührungsverhalten kinästhetische Empathie – es handelt sich um ein so zentrales Element des Pilates-Unterrichts, dass dazu einige genauere Ausführungen zur taktilen Wahrnehmung (Berührtwerden) und haptischen Wahrnehmung (aktives Berühren, vgl. Schönhammer 2013: 23) folgen.

Taktiles Feedback in Pilates-Einheiten könnte man als spezifische Gesten interpretieren, als Repertoire von professionellen Praktiken. Das Berührungsverhalten ist zwar individuell verschieden, andererseits aber auch durch äußere Bedingungen und interaktionale Faktoren mitbedingt. Während einige Eigenschaften von haptischen Cues einheitlich sind, hat jeder Trainer, jede Trainerin einen individuellen Stil. Andererseits hängen ihre Handlungen stark von situativen und individuellen Erfordernissen und den Profilen der Klient:innen ab. Tabelle 24 fasst die Ergebnisse einer Auswertung zusammen, in der das Berührungsverhalten für vier Einheiten aus Teilkorpus 3 vollständig codiert wurde.

Tab. 24: Berührungsakte in ausgewählten Einheiten quantitativ

Beschreibung der Einheit	Gesamt	Minimale Dauer	Maximale Dauer	Durchschnittliche Dauer	Medianwert
I03 *Trainerin*: T01 *Typ*: Matte mit Kleingerät *Teilnehmer:innen:* 7	34	0,59 Sek.	76,86 Sek.	13,406 Sek.	6,976 Sek.

27 Ein verwandtes Konzept aus der Therapieforschung ist ›felt sense‹ als somatische Bewusstheit, als Achtsamkeit, als Intuition und Präsenz von Therapeut:innen – ein komplexes Framework in Bezug auf Berater:innen legen Peace und Smith-Adcock (2018) vor.

Beschreibung der Einheit	Gesamt	Minimale Dauer	Maximale Dauer	Durchschnittliche Dauer	Medianwert
Level: Beginner-Intermediate					
I02 *Trainerin* T01 *Typ*: Großgerät (Reformer) *Teilnehmer:innen:* 4 *Level*: Intermediate	47	0,388 Sek.	29,162 Sek.	6,667 Sek.	3,375 Sek.
I07 *Trainerin*: T03 *Typ*: Matte und Großgerät (Reformer) *Teilnehmer:innen:* 3 *Level*: Professionals	94	0,018 Sek.	69,472 Sek.	12,320 Sek.	8,776 Sek.
I11 *Trainer*: T04 *Typ*: Matte *Teilnehmer:innen:* 6 *Level*: Intermediate	101	0,292 Sek.	24,829 Sek.	5,985 Sek.	4,817 Sek.

Daraus lässt sich Folgendes ablesen:
- T01 verwendet deutlich weniger Berührungen als T03 und T04.
- T04 setzt die meisten, im Vergleich aber auch die kürzesten Berührungen ein.
- T03 verwendet die Instruktionsmethode ›Hands-on‹ am intensivsten.
- Die Einheiten I03 und I02 sind sehr unterschiedlich, obwohl sie von derselben Trainerin geleitet werden. Der Unterschied lässt sich eindeutig auf den Raum und den Kurstyp zurückführen – der Übungsraum mit den Geräten in Studio 1 ist sehr eng, eine schnelle Bewegung zwischen den Trainierenden ist nicht so einfach, außerdem werden hier im Laufe der Einheit mehrere Minuten mit dem Geräteumbau verbracht.

Doch diese rein quantitativen Aussagen sind nicht so aussagekräftig wie eine qualitative Betrachtung der Funktionen dieser verschiedenen Berührungsakte. Dies wird in der folgenden Tabelle zusammengefasst und im Anschluss diskutiert. Es werden nur zwei Funktionen des Berührens (nach Roger et al. 2002) betrachtet, da diese auch die häufigsten sind, und zwar assistierende und Informationen gebende Berührungen. Alle anderen kommen in den Einheiten nur vereinzelt vor: Selten dient das Berühren der Herstellung von Rapport, meist sind

Berührungen rein aufgabenorientiert, was Teil der ethischen Standards und der Professionalität ist. Die letzte Spalte ›Verbale Instruktion/davon (mit der Berührung) koordiniert‹ bezieht sich auf die Frage, ob es sich um einen ›stillen‹ Berührungsakt handelt oder ob die Trainerin bzw. der Trainer währenddessen eine verbale Instruktion gibt. Nicht koordinierte Instruktionen adressieren die ganze Gruppe oder hängen in einer fokussierten Interaktion nicht mit dem Berührungsakt zusammen.

Tab. 25: Berührungsakte in ausgewählten Einheiten qualitativ-funktional

Beschreibung der Einheit	Gesamt	Assistierend	Information gebend	Verbale Instruktion/ koordiniert
I03 *Trainerin*: T01 *Typ*: Matte mit Kleingerät *Teilnehmer:innen:* 7 *Level*: Beginner-Intermediate	34	21	13	33 (97,1%)/ 15 (45,5%)
I02 *Trainerin* T01 *Typ*: Großgerät (Reformer) *Teilnehmer:innen:* 4 *Level*: Intermediate	47	19	25	40 (85,1%)/ 20 (50%)
I07 *Trainerin*: T03 *Typ*: Matte und Großgerät (Reformer) *Teilnehmer:innen:* 3 *Level*: Professionals	94	42	47	89 (94,7%)/ 53 (59,6%)
I11 *Trainer*: T04 *Typ*: Matte *Teilnehmer:innen:* 6 *Level*: Intermediate	101	73	24	83 (82,2%)/ 57 (68,7%)

Wiederum einige wichtige Hinweise zur Interpretation der Daten:
– Die Funktion des Informationgebens wird häufiger mit einer verbalen Instruktion koordiniert als eine assistierende Berührung.
– Zwischen den Trainer:innen gibt es bei der Verteilung einen sehr signifikanten Unterschied: T04 verwendet hauptsächlich assistierende Berührungen

und im Verhältnis selten informationsvermittelnde Berührungsakte, während bei T03 das Vermitteln von Information wichtiger ist. T01 unterscheidet sich auch hier je nach Einheit, beim Gerätetraining ist das Informieren wichtiger als das Assistieren.
- Die verbale Instruktion und der Berührungsakt sind ungefähr im selben Ausmaß miteinander koordiniert wie nicht koordiniert, bei T03 und T04 sogar in der Mehrzahl der Fälle.

Wie man an dieser Detailuntersuchung jedoch auch sieht, wäre es zu weit führend, allgemeine Aussagen über die Trainer:innenpersönlichkeit vom multimodalen Verhalten abzuleiten – und Bewertungen dieser Unterschiede sind ebenfalls nicht angemessen.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Abschließend gilt es, Bilanz über die vorgestellte Forschungsarbeit zu ziehen und auf noch Offenes zu verweisen. Dieser Abschluss wird in zwei Schritten umgesetzt: Erstens werden im Abschnitt 7.1 die wichtigsten Ergebnisse und das Analysemodell materialvergleichend und materialübergreifend dargestellt. Zweitens werden in einem Fazit (im Abschnitt 7.2) die erzielten Ergebnisse noch einmal in den größeren Forschungskontext gestellt und schließlich die Desiderata für weiterführende Untersuchungen diskutiert.

7.1 Synopse: Einendes und Trennendes

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stand die Frage, wie mit allen Facetten der Sprache, mit dem Körper sowie mit statischen und dynamischen Bildern, also mit multimodalen Mitteln, komplexe Bewegungsabläufe angeleitet werden. Analysegegenstand waren drei verschiedene Vermittlungskontexte der Pilates-Methode: Teilkorpus 1 bestand aus Ratgeberbüchern, Teilkorpus 2a aus buchbegleitenden DVDs, Teilkorpus 2b aus Instruktionsvideos von einer Online-Plattform und Teilkorpus 3 aus videographierten Trainingseinheiten in verschiedenen Pilates-Studios. Im Laufe der empirischen Analyse wurden zahlreiche Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich der multimodalen Vermittlung von Bewegungsabläufen festgestellt.

7.1.1 Wichtigste vergleichende Aussagen

In diesem Abschnitt werden die übergeordneten Forschungsfragen, die im Laufe der Arbeit behandelt wurden, noch einmal zusammenfassend und mit dem Fokus auf dem Vergleich der Teilkorpora beantwortet, strukturiert nach raumbezogenen, anleitungsbezogenen und diskursbezogenen Forschungsfragen. Spezifisch auf Multimodalität wird im nächsten Abschnitt eingegangen. Die Teilkorpora werden als TK 1 (Ratgeberbücher), TK 2a (DVDs), TK 2b (Videos der Online-Plattform) und TK 3 (Trainingseinheiten) abgekürzt.

https://doi.org/10.1515/9783111027166-007

Raum (siehe insbesondere Kapitel 5)

Wie werden Bewegungsabläufe im Raum, körperliche Funktionen und Teilaspekte der Bewegungspraxis (z.B. die Atmung, der Rhythmus) verbalisiert, demonstriert und interaktional konstituiert?

In TK 1 werden Bewegungsabläufe vorrangig durch verbale Cues und eine sehr selektive visuelle Demonstration mithilfe statischer Abbildungen von trainierenden Modellpersonen veranschaulicht, und zwar vorrangig ihre Ausgangsposition und der Übungshöhepunkt. Korrekturen werden antizipatorisch vorgenommen, das heißt, es wird mit den verbalsprachlichen Anleitungen auf mögliche Ausführungsfehler hingewiesen (meist in Form von Cave-Cues oder allgemeinen Ausführungshinweisen). Auch in TK 2a dominieren solche antizipatorischen Korrekturen, während in TK 2b ›authentische‹ Fehlerkorrekturen der Modellpersonen im Studio wie in TK 3 möglich und häufig sind. Die dynamische visuelle Demonstration der Übungen in TK 2 zielt darauf ab, eine bis auf Bewegungsempfindungen vollständige Repräsentation der Übungen zu geben. In TK 3 sind die Instruktionsressourcen verbale und körperliche Cues, wobei die intra- und interpersonale Koordination verschiedener Ressourcen (in der Arbeit als Ressourcenbündel bezeichnet) auf eine kognitive und aktiv handelnde Rekonstruktion des Übungsablaufs durch die Trainierenden hinausläuft, die gezwungenermaßen auf unvollständigen Informationen basiert.

Wie wird der Übungsraum interaktiv konstituiert oder idealisiert konstruiert?

In TK 1 handelt es sich bei den abgebildeten Orten der Ausführung um einen abstrahierten, neutral gehaltenen Übungsraum (Ästhetik eines Foto-, nicht eines Fitnessstudios). In der Rezeption kann diese neutrale Repräsentation auf die eigene Umgebung zu einem beliebigen Zeitpunkt übertragen werden. Meist wird derselbe oder ein ähnlich neutraler Übungsraum in TK 2a verwendet. In TK 2b finden wir sowohl authentische Übungsräume, die jedoch für die Aufzeichnungssituation entsprechend angepasst werden (z.B. was die Ausleuchtung und die Mattenpositionierung angeht), als auch Studios im aufnahmetechnischen Sinn. Die Trainingseinheiten in TK 3 fanden in sehr individuell gestalteten Übungsräumen in drei verschiedenen Pilates-Studios statt, zu einer festgelegten Ausführungszeit. Eine Idealisierung des konkreten physischen Übungsablaufs zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort wird dadurch erzielt, dass die Evaluation der Bewegungsausführung durch die Trainer:innen konsistent bleibt, Übungen

und Übungsprinzipien in verschiedenen Einheiten wiederholt und vertiefend explizit thematisiert oder auch nur implizit, z.B. durch taktiles Feedback, vermittelt werden. Häufige Bezugnahmen auf räumliche Ankerpunkte wie Wände, Fenster, Übungsgeräte, die Decke usw. steuern die Wahrnehmung des Übungsraumes als solchen mit.

Wie wird die konkrete körperlich-räumliche Erfahrung (das empraktische Handeln) in Teilschritte zerlegt, vermittelt und rückgemeldet?

In TK 1 und TK 2a finden wir eine globale Sequenzierung mittels einer chronologischen Ordnung der Übungsschritte vor. Wie erwähnt ist in TK 1 die Bebilderung nur sehr partiell auf bestimmte Bewegungszeitpunkte fokussiert, in TK 2 etablieren dynamische Bilder der trainierenden Modellpersonen eine durchgehende Vermittlung des Übungsgeschehens. Die Wissensvermittlung erfolgt einheitlich, z.B. durch Info-Boxen, Zwischenüberschriften, Lead-Texte oder rahmende allgemeine Buchteile. Eine direkte Rückmeldung ist nicht möglich. In TK 2b ist die Vermittlung ähnlich wie in TK 3, die prinzipielle Rückmeldeoption durch die Modellpersonen im Sinne des Ergreifens des Rederechts ist jedoch stark eingeschränkt. Die globale Sequenzierung in TK 3 ist nicht rein linear nach Übungsschritten organisiert, sondern es sind sowohl trainer:innen- als auch trainierendenseitige Unterbrechungen jederzeit möglich: z.B. für die unregelmäßige Vermittlung von Zusatzinformation, Erklärungen und Demonstrationen (Trainer:in). Aber auch individuelle und kollektive Korrekturen (Trainer:in), Nachfragen und Einfordern von Unterstützung (Trainierende) etc. sind in der Situation jederzeit denkbar, kommen aber meistens in verbalsprachlichen Pausen der Trainerin/des Trainers vor.

Wie werden diese Handlungen lokalisiert, perspektiviert und interaktiv prozessiert? Wie wird das Linearisierungsproblem gelöst? Welches Bezugssystem wird gewählt? Welche Perspektive wird eingenommen? Wie wird lokale Deixis hergestellt?

In TK 1 ist die Linearisierung durch die Positionierung von Informationsbausteinen in zweidimensionalem Raum motiviert (Anordnung je nach Ratgeberbuch in Spalten oder durch Textcluster). Prinzipiell folgt die Darstellung aber einer temporalen Logik der Entfaltung von Übungen in der Zeit. Die Perspektive ist neutral – eine gezeigte Übungsmatte bietet den Untergrund für eine Art ›Deixis am Phantasma‹ (die oben beschriebene Übertragung auf den eigenen Übungsraum). Lokale Deixis wird eher mit *hier* konstituiert. Ähnliches gilt für TK 2, lediglich für TK 2b lassen sich Zeigegesten nachweisen. in TK 3 ist die Linearisierung temporal

durch die Handlungslogik motiviert, zusätzlich aber wird bei akutem Instruktionsbedarf diese temporale Ordnung verlassen. Die eingenommene Perspektive kann als ›betrachterrelational‹ eingestuft werden. Lokale Deixis wird mit *hier* und *da* vorgenommen, insbesondere aber auch mit Zeigegesten, die nur teilweise vollständig und eindeutig auf einen realen Verweisraum hindeuten, meistens jedoch als ›instruktionsgestisch‹ und damit eher abstrahierend eingestuft werden können.

Wie werden Objekte (kleine und große Trainingsgeräte) multimodal-spatial in den Übungsablauf integriert?

In TK 1 kommen kaum Übungen mit Kleingeräten und außer bei R07 keine Übungen auf Großgeräten vor. Der Einsatz wird wiederum mit vereinzelten Abbildungen gezeigt. Auch in TK 2a werden keine Großgeräte und nur vereinzelt Kleingeräte benutzt, hier findet sich aber keine besondere Form der Raum- und Bewegungsreferenz. TK 2b hingegen beinhaltet Trainingseinheiten mit vielfältigen Groß- und Kleingeräten (Reformer, Cadillac, Allegro, Rolle), dabei zeigen sich ähnliche Phänomene wie bei TK 3, das Einheiten mit Reformer, Rolle, Stab und Theraband beinhaltet. Hier sind die Geräte eine Erweiterung des Körpers der Trainierenden bzw. der ›Grund‹ nach dem Source-Path-Goal-Modell. Die Geräte sind mit einer Veränderung des Nähe-Distanz-Verhaltens der Trainer:innen assoziiert (einerseits teilweise erschwerte Korrekturen, andererseits mehr taktile Korrekturen). Die Geräte sind zudem Gegenstand von ausgedehnten Umbau- und Erklärsequenzen.

Instruktion (siehe insbesondere Kapitel 4 und 6)

Mit welchen sprachlichen Mitteln werden Bewegungen im Korpus angeleitet? Welche verbalen Instruktionstypen werden wie eingesetzt?

In allen drei Teilkorpora dominieren Bewegungs-Cues, allerdings in TK 3 mit großem Abstand vor allen anderen Cue-Typen; in TK 2 folgen Positions-Cues an zweiter Stelle, in TK 1 Atmungs- und Positions-Cues an zweiter und dritter Stelle. In TK 1 und TK 2a wird für das Anleiten der Imperativsatz bevorzugt, während in TK 3 der ›unpersönliche‹ Deklarativsatz ohne Modalverben die häufigste Form ist. Der Aufbau der Übungen folgt in TK 1 und TK 2a immer demselben Muster (Ausgangsposition, Bewegungshöhepunkt, Zusatzinformation). Hingegen kann

für TK 2b und TK 3 eine höhere Varianz der syntaktischen Formen und Cue-Typen festgestellt werden, in TK 3 noch augenfälliger als in TK 2b.

Welche begleitenden sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungen werden durchgeführt, um die Instruktionen zu stützen?

In TK 1 liegt der Fokus sehr stark auf der Bewegungsinstruktion, erklärt wird innerhalb der Übungsdarstellungen kaum (und wenn, dann meist vom Anleitungstext getrennt). Das Instruktionsgeschehen in TK 2 beruht sehr wesentlich auf dem Vorzeigen (dem Körperhandeln der Modellpersonen), allerdings können die Videos als Führung durch die Übungen prinzipiell auch rein auf auditiver Ebene rezipiert werden, die Stimme der Trainerinnen und Trainer leitet vollständig durch den Ablauf. Erklärt wird im Vergleich zu TK 3 allerdings eher wenig. In TK 3 wiederum sind sowohl das Vorzeigen, das Erklären, das Korrigieren und das Motivieren sehr wichtige Begleithandlungen zur Führung durch die Einheit.

Wie werden einzelne Cues (Anweisungen) und ihre Koordination (taktiles Feedback, Blickverhalten, Mimik, Gestik, Prosodie) für verschiedene Teilaufgaben des Anleitens (Zeigen, Steuern, Hervorheben, Erklären, Korrigieren, Motivieren) genutzt?

Da die Antwort auf diese Frage sehr umfangreich und mannigfaltig ist, soll durch eine Tabelle eine bessere Übersicht gewährleistet werden. Es handelt sich jeweils um Tendenzen.

Tab. 26: Überblick über Zusammenhang zwischen Aufgaben, Cues und Ressourcen

Teilkorpus 1	**Teilkorpus 2**	**Teilkorpus 3**
Text-Bild-Relationen (implizite Bewegungen), wenige zusätzliche graphische Elemente	Dynamische Bilder, Einstellungsgröße, Kameraperspektive, Kamerabewegung (wenig genutzt)	Intra- und interpersonale Koordination von Ressourcen, typische multimodale Muster in Sequenzen
Steuern: verbale Übungsanleitung + Abbildungen Vorzeigen: Bilder von Lokomotion (Modellperson) Erklären: verbal, Bildbeschriftungen	Teilkorpus 2a: Steuern: gefilmte Lokomotion (Modellperson) + verbale Cues (aus dem Off) Vorzeigen: gefilmte Lokomotion (Modellperson)	Steuern: Schwerpunkt auf verbalen Cues (inkl. Prosodie) Vorzeigen: Trainer:innen-Lokomotion + verbale Cues, Körperzitate Erklären: verbal + instruktionsgestisch

Teilkorpus 1	Teilkorpus 2	Teilkorpus 3
Korrigieren: verbale und seltener bildliche Cave-Cues, eher positives Vorbild Motivieren: werbende Sprache, positive Bilder	Erklären: wenige verbale Hinweise Motivieren: selten verbales Lob Teilkorpus 2b: ähnlich wie Teilkorpus 3 (vor allem beim Motivieren), aber weniger Korrekturen der Modellpersonen im Studio	Korrigieren: verbal, taktil Motivieren: Lob, Anfeuern, Humor

Diskurs (siehe insbesondere Abschnitt 4.4.3 und Kapitel 6)

Gibt es eine spezifische Pilates-Fachsprache? Wie wird Fachlexik eingesetzt? Zeigen sich auch auf syntaktischer, textueller und interaktionaler Ebene Spezifika, die die Annahme einer fach- oder gruppensprachlichen Varietät rechtfertigen?

Die erste Frage, jene nach einer spezifischen Pilates-Fachsprache, muss für alle drei Teilkorpora mit einem vorsichtigen ›Nein‹ beantwortet werden. Die Fachlexik wird in den Ratgeberbüchern mehr oder weniger eingesetzt (stark z.B. in R07, kaum in R02). Am ehesten werden Übungsnamen und einige ausgewählte Termini benutzt, die nur teilweise spezifisch für Pilates sind (spezifisch z.B. ›Powerhouse‹, nicht spezifisch z.B. ›dorsal‹). Ansonsten gibt es eine gewisse Standardisierung in Hinblick auf die verwendeten Bewegungs- und Positionsverben. Syntaktisch und textuell sind die Ratgeberbücher eher an der Textsorte ›Bewegungsratgeber‹ als an der Pilates-Praxis orientiert. In TK 2b und TK 3 findet sich eine sehr unterschiedliche Herangehensweise an die Verwendung von Fachlexik je nach Trainer:in und Vorannahmen zum Niveau, auch abhängig von der Gruppe (z.B. Einheit I07, in der die Teilnehmerinnen Profis sind). Sowohl in TK 2b als auch bei TK 3 wird in den Geräteeinheiten deutlich mehr Fachlexik benutzt, meist mit Bezug zu Geräteteilen und -einstellungen. In TK 3 ist zudem an bestimmten Stellen Code-Shifting zwischen standardnahen und regionalen Varietäten zu beobachten.

Wie wird professionelle Fachsprache in Verteilersprache umgesetzt? Gibt es eine standardisierte Pilates-Anleitungssprache?

Innerhalb eines Ratgebers sind in TK 1 und 2a die dynamischen und statischen Lokalisationen relativ standardisiert und einförmig, in TK 2a nach einem vorbereiteten Text eingesprochen. Fachlexik wird hier nicht erklärt, sondern aus dem Begleitbuch vorausgesetzt. Bei TK 2b sind die Anleitungen spontansprachlich, allerdings ebenso wie in TK 3 mit vielen Standardformulierungen für häufig wiederkehrende Übungsbestandteile durchsetzt. Fachlexik wird oft erklärt oder bei nicht sofortigem Verstehen in Alltagssprache übersetzt, allerdings wird in interaktionaler Betrachtung klar, dass es viele im Kurs voretablierte Termini gibt, die nur auf Nachfrage erläutert werden.

Wie wird Pilates-Wissen konstituiert (Sachverhaltskonstitution, Sachverhaltsverknüpfung, Sachverhaltsbewertung, vgl. Felder 2013: 24)? Welche Rolle spielen dabei Metaphern?

Vor allem in den einleitenden Buchteilen wird Pilates-Hintergrundwissen in TK 1 mehr oder weniger umfangreich dargestellt, in den Übungsteilen finden sich nur bei einigen Ratgebern Zusatzinformationen, die jedoch in der Regel typographisch abgesetzt sind. Metaphern und Vergleiche werden explizit eingeführt und haben nur innerhalb des Buches Gültigkeit. Sachverhalte werden in TK 1 und TK 2a nur durch kurze *accounts* verknüpft (z.B. mit *um zu*). In TK 2a wird das Wissen aus dem Buch vorausgesetzt, nur bei V01 und V04 gibt es Einleitungsvideos mit kurzen Erklärungen der Prinzipien. Ansonsten wird Hintergrundwissen nebenbei in der Übungsanleitung mitvermittelt, Metaphern aus dem Buch werden nicht gesondert erklärt. Das vorausgesetzte Wissen in TK 2b variiert je nach genanntem Niveau der Einheit. Bei den Metaphern gibt es einerseits explizit innerhalb der Einheit eingeführte und häufig fortgesetzte Metaphern, andererseits solche, die als allgemein bekannt vorausgesetzt werden (pilates-typische Metaphern), vereinzelt auch als Insider-Witze präsentiert.

In TK 3 erfolgt der Aufbau von Bewegungswissen über einen und sogar mehrere Kurse hinweg – einerseits ist die Wissenspräsentation also voraussetzungsreich (für Stammkund:innen), andererseits werden trotzdem die meisten Übungen schrittweise angeleitet und mit ausgewählten Zusatzinformationen und Erklärungen versehen. Auch komplexere Verknüpfungen von anatomischem und bewegungsbezogenem Wissen in ausführlichen Erklärsequenzen finden immer wieder statt, insbesondere wenn Verständnis- und Ausführungsprobleme von den Kund:innen interaktional relevant gesetzt werden. Ähnlich erfolgt die Etablierung von Metaphern sowohl auf lokaler Ebene einer Einheit als auch über mehrere Einheiten und Kurse hinweg. Die Grundhaltung der Trainer:innen ist af-

firmativ: Vermittelt wird, dass die Körpergefühle positiv sein sollen, nach fast jeder Einzelübung wird gelobt, die wahrgenommenen Fortschritte einzelner Trainierender oder der Gruppe werden hervorgehoben.

Welche Muster und Funktionen weisen nicht unmittelbar aufgabenbezogene Sequenzen auf (z.B. Nebengespräche, Humor)?

In den Einleitungen der Ratgeberbücher finden sich nur in den Einleitungen gesundheitsbezogene Informationen zu Themen wie Ernährung, im Übungsteil werden nur bei einzelnen Büchern nicht unmittelbar aufgabenbezogene Aspekte platziert (in Form von auflockernden Info-Boxen). Insbesondere in TK 2a wird durch nichts von der zentralen Aufgabe der Bewegungsvermittlung abgelenkt. In TK 2b sind kurze Abschweifungen mit Humor und Nebengesprächen möglich. In TK 3 ist das gemeinsame Lachen über Anstrengung und Nicht-Können der Trainierenden häufig, Humor trägt wesentlich zur Motivation und Gruppenkohäsion bei. Nebengespräche zwischen Trainer:in und einzelnen Trainierenden mit Bezug zur aktuellen Übung (individuelle Rückmeldung) sind häufig und ein zentraler Bestandteil der Qualität des Trainings in der Gruppe. Nebengespräche unter den Trainierenden kommen vor, und zwar sowohl mit Bezug zu den Übungen als auch zu anderen Themen. Die Nebengespräche waren jedoch nicht Gegenstand der Analysen, da dies mit den Trainierenden vor der Aufzeichnung so vereinbart wurde.

7.1.2 Multimodale Ressourcen des Anleitens

Um die folgenden Ausführungen zu strukturieren, wird ein Zusammenhang zwischen Ressourcen, Praktiken und Aufgaben hergestellt. In der darauffolgenden Diskussion liegt der Schwerpunkt auf funktionalen Zusammenhängen.

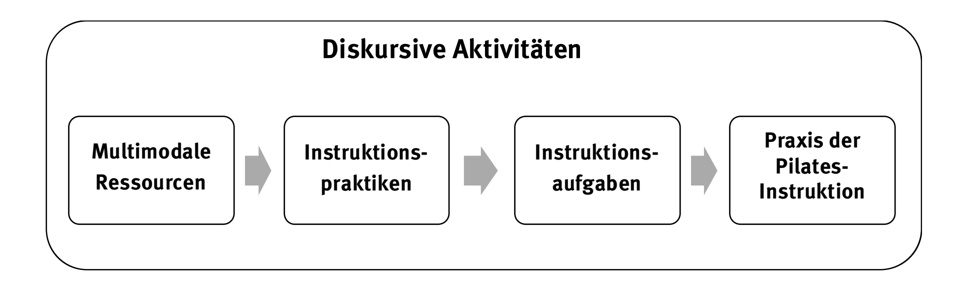


Abb. 8: Zusammenhang zwischen Ressourcen, Praktiken und Aufgaben

Diese Abbildung ist folgendermaßen zu lesen: Multimodale Ressourcen und ihre Koordination oder sequenzielle Formation (Multimodalität auf Mikro-, Meso- und Makroebene) konstituieren bestimmte Praktiken im Sinne multimodaler ›Handlungsketten‹ (vgl. Imo 2016) der Instruktion. Praktiken wiederum werden zur Realisierung übergeordneter Instruktionsaufgaben herangezogen. Aufgaben sind hier im Sinne von Funktionen des Anleitens zu verstehen. Die Summe aller in diesem Rahmen ausgeführten Aktivitäten ergibt die Pilates-Praxis, die sich in der Konstitution einzelner Übungen oder in größeren kommunikativen Einheiten (Kurseinheit, Kommunikat) niederschlägt. All diesen Aspekten übergeordnet sind sogenannte ›diskursive Aktivitäten‹, die durch die spezifische Erfüllung der Instruktionsaufgaben, aber auch nur durch den Einsatz einer einzelnen Ressource in einem bestimmten Augenblick, durch bestimmte Praktiken oder durch das Ausführen der Pilates-Praxis als Ganzes mit-durchgeführt werden und sich daher an unterschiedlichen Positionen in der genannten Reihe der Zusammenhänge verorten lassen. Zu diesen diskursiven Aktivitäten kann keine vollständige Liste erstellt werden, dazu zu zählen sind z.B. Identitätsmanagement und Wissenskonstitution. So kann beispielsweise die Wissenskonstitution im Rahmen der Aufgabe ›Bewegungsausführung steuern‹ (siehe unten) mithilfe einer Praktik wie dem ›Erklären durch Demonstration auf dem Trainingsgerät‹ vollzogen werden, aber auch nur durch einen kurzen Imaginations-Cue, der sich der Ebene der Praktiken zuordnen lässt.

Aus der Handlungslogik des Pilates heraus besser abgrenzbar sind die Instruktionsaufgaben. Was die drei Teilkorpora angeht, besteht diesbezüglich ein ganz wesentlicher Unterschied hinsichtlich der Frage, von wem diese Instruktionsaufgaben erfüllt werden: Bei den direkten Interaktionseinheiten in einem Pilates-Studio (Teilkorpus 3) ist den Aufgaben eine Zwei- oder sogar Mehrseitigkeit inhärent: Die Trainer:innen haben andere Teilaspekte der Aufgabe auszuführen als die Kund:innen, aber beide sind mit ihrem jeweiligen Anteil für die vollstän-

dige Aufgabenausführung unerlässlich. In den Ratgeberbüchern aus Teilkorpus 1 und den DVDs in Teilkorpus 2a ist dem nicht so: Die zweite Seite der Rezeption und Instruktionsausführung ist nur eine imaginierte. Vorannahmen über die Erwartungen an die Rezipient:innen sind im Produktionsprozess zwar für alle getroffenen Gestaltungsentscheidungen mitverantwortlich, aber nicht weiter analysierbar. In Teilkorpus 2b liegt eine besondere, eine ›gespaltene‹ Situation vor: Die Modellpersonen im Studio während der Aufzeichnungssituation sind unmittelbare Adressat:innen der Instruktionshandlungen der Trainer:innen und damit durch ihr Körperhandeln und ihr sonstiges Verhalten an der Konstitution der Übungen und der Einheit beteiligt. Sie sind jedoch mit anderen deontischen und epistemischen Rechten und Pflichten ausgestattet als Kund:innen in einer direkten Instruktionssituation. Darüber hinaus ist wie mehrfach angesprochen die komplexe Situation der Doppeladressierung (gleichzeitiges Ansprechen der imaginierten Rezipient:innen ›zu Hause‹) immer mitzubedenken.

Praktiken wurden für den Kontext der vorliegenden Arbeit so definiert, dass es sich um abgrenzbare Aktivitäten handelt, die routinemäßig unter Rückgriff auf professionelles Handlungswissen mit bestimmten sprachlichen und körperlichen Mitteln durchgeführt werden. Sie stehen allerdings im Dienste der Instruktionsaufgaben. Praktiken ihrerseits können durch Einzelkonfigurationen einer Ressource, durch Ressourcenbündel und Etappen (Sequenzen) erfüllt werden.

Aus diesen Vorüberlegungen wird nun eine tabellarische Übersicht abgeleitet, die die ausgewählten Instruktionsaufgaben, die sie stützenden Praktiken und die dabei beteiligten Ressourcen und Ressourcenbündel bzw. Sequenzmuster exemplarisch abbildet, zudem werden nur ausgewählte Beziehungen zu den Teilkorpora hergestellt.

Tab. 27: Ausgewählte Beziehungen zwischen Aufgaben, Praktiken und Ressourcen

Instruktionsaufgabe			**Praktik**	**Prototypische Ressourcen**
Aufgabentyp	***Trainer:innenseitig***	***Kund:innenseitig***		
Bewegungsausführung steuern	Anleiten	Ausführen	Alle Cue-Typen, insbesondere Bewegungs-, Positions-, Atmungs-, Muskel-Cues	TK 1: verbal (schriftsprachlich), statisches Bild TK 2a: verbal (gesprochensprachlich) TK 3: cuefähige Einzelressourcen

Instruktionsaufgabe			**Praktik**	**Prototypische Ressourcen**
Aufgabentyp	***Trainer:innenseitig***	***Kund:innenseitig***		
			Zeitlich verorten: Rhythmisieren	TK 2, 3: Prosodie (Zählen, Sprechgeschwindigkeit)
			Räumlich verorten: Ko-Präsenz regeln	TK 3: Lokomotion (z.B. auf der Matte nach unten rutschen, zwischen Trainierenden herumgehen)
Bewegungsausführung modellieren	Vorzeigen	Wahrnehmung/Rekonstruktion	Demonstrationssequenz auf dem Gerät	TK 2b, 3: Eigene Lokomotion (Trainer:in) + verbale Cues
			Körperzitat einer Fehlausführung	TK 2b, 3: Eigene Lokomotion (Trainer:in) + verbale Evaluation ›nicht so‹
Bewegungsausführung kontrollieren	Beobachten	Selbstkontrolle	Überblick über Bewegungsausführung der Gruppe	TK 2b, 3: Flow-Blickverhalten
			Information einholende Berührung (z.B. Muskelspannung überprüfen)	TK 2b, 3: Berührung
Bewegungsausführung verbessern	Korrigieren	Adaptieren	Positionierende Berührung	TK 2b, 3: Berührung
			Korrektursequenz	TK 3: Blick – verbale Identifikation (namentliches Ansprechen) (Cave)
Bewegungsausführung approbieren	Evaluieren (Expert:innen-Urteil)	Evaluieren (Selbsturteil)	Übung mit positiver Bewertung abschließen	Verbal + Nicken
Bewegungsausführung aufrechterhalten	Motivieren	Weitermachen	Werben	TK 1: Lachende Personen auf Fotos
			Anfeuern	TK 2b, 3: Lauter und schneller sprechen
			Humor	TK 2b, 3: Prosodie, verbal hyperbolisch

Aus dieser Aufstellung ist auch ersichtlich, dass die Frage der inter- und intrapersonalen Koordination sowie der Sequenzialität gewissermaßen quer zu Praktiken

und Cue-Typen liegt: Mit Sequenzen von unterschiedlichen Ressourcen-Displays können bestimmte Praktiken realisiert werden, aber umgekehrt sind bestimmte Sequenzen (insbesondere Korrektur- und Demonstrationssequenzen) einerseits durch Ressourcenkombinationen (›Etappen‹) beschreibbar, andererseits für sich eigene Praktiken. Auch hinsichtlich des Aufgabentyps ergibt sich eine Überschneidung mit den Phasen der Übungsausführung: Die Vorbereitung und die Ausführung einer Übung sind prototypisch mit der Aufgabe ›Bewegungsausführung steuern‹ assoziiert, so auch die Phase ›Feedback‹ mit ›Bewegungsausführung verbessern‹ und die Phase ›Abschluss‹ mit ›Bewegungsausführung approbieren‹. Es sind jedoch zwei unterschiedliche Betrachtungsweisen: Die Aufgaben können rekursiv und in jeder Instruktionsphase auftreten, die Instruktionsphasen sind jedoch grundsätzlich chronologisch geordnet.

In diesem Zusammenhang wird noch einmal versucht, eine Querverbindung zwischen den Ressourcen und den drei Materialtypen herzustellen. Welche Ressourcen erfüllen ähnliche Funktionen in einem multimodalen Kommunikat? In Tabelle 28 wird ein abschließender Überblick über die prototypischen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Ressourcen, Cue-Typen und übergeordneten Funktionen gegeben. Zudem wird die häufigste oder wichtigste ›Partnerressource‹ angegeben, womit gemeint ist, welche Kombinationen bei der intrapersonalen Koordination und in Sequenzen typisch sind, welche Ressourcen einander besonders stützen. Wiederum geht es nur um prototypische Beziehungen. In der Gesamtbetrachtung tragen wie besprochen alle Ressourcen jederzeit etwas zum multimodalen Geschehen bei und beeinflussen sich dabei gegenseitig.

Tab. 28: Zusammenhänge zwischen Ressourcen, Cue-Typen und Funktionen

Ressource	**Cue-Typen**	**Praktiken, übergeordnete Funktionen, ›Partnerressource‹**
Schrifttextbezogene Ressourcen		
Verbale Modalität: Schriftliche Verbalsprache	Alle Cue-Typen im gleichen Ausmaß	Alle Funktionen außer Bewegungsausführung approbieren, Bewegungsausführung verbessern nur antizipatorisch (insbesondere steuern) Partner: statische Bilder
Verbale Modalität: Typographie	Fortsetzungs-Cues Cave-Cues	Bewegungsausführung steuern Partner: schriftliche Verbalsprache
Textdesign, Layout	Keine speziellen Cues, Strukturierung von Cue-Clustern	Bewegungsausführung steuern Wissensaufbau durch die globale Sequenzierung

Ressource	Cue-Typen	Praktiken, übergeordnete Funktionen, ›Partnerressource‹
		Partner: Typographie
Statische Bilder	Positions-Cues (Ankerpunkte, Übungshöhepunkte) Nicht: Imaginations-Cues, Muskel-Cues, Atmungs-Cues	Bewegungsausführung modellieren Partner: schriftliche Verbalsprache
Diagrammatik	Cave-Cues	Wissensaufbau durch Zusatzhinweise Bewegungsausführung verbessern Partner: schriftliche Verbalsprache, statische Bilder
Filmgestalterische Ressourcen		
Verbale Modalität: Mündliche und schriftliche Verbalsprache	Alle Cue-Typen im gleichen Ausmaß	Bewegungsausführung steuern Partner: dynamische Bilder
Verbale Modalität: Prosodie	Insbesondere quantitative und qualitative Bewegungsanteile in Bewegungs-Cues	Bewegungsausführung steuern Partner: mündliche Verbalsprache
Einstellungsgröße und Einstellungslänge	Nicht eigenständig cuefähig, oft Veränderung bei Übergang zu Fortsetzungs-Cues	Nur unterstützend: bessere Sichtbarkeit der Modellierung der Bewegungsausführung Partner: mündliche Verbalsprache
Kameraperspektive	Nicht eigenständig cuefähig, oft Veränderung bei Übergang in Demonstrationssequenz (Teilkorpus 2b)	Nur unterstützend: bessere Sichtbarkeit der Modellierung der Bewegungsausführung Partner: mündliche Verbalsprache
Kamerabewegung	Nicht eigenständig cuefähig, unsystematischer Einsatz	Bewegungsausführung aufrechterhalten (Abwechslung) Unterstützend: bessere Sichtbarkeit der Modellierung der Bewegungsausführung (insbesondere Zoom) Partner: mündliche Verbalsprache
Schnitt und Montage	Nicht eigenständig cuefähig, Übergänge bei Wechsel von Einstellungsgröße, Kameraperspektive, Kamerabewegung	Hauptsächlich produktionstechnische Funktion (Geräteumbau) Partner: andere filmgestalterische Ressourcen
Ton: Musik, Atmo(sphäre), Geräusch	Nicht eigenständig cuefähig, lediglich Hintergrund	Bewegungsausführung steuern (Rhythmisieren, nur V04) Partner: keine, in V04 mündliche Verbalsprache

Interaktionale Ressourcen		
Mündliche (und schriftliche) Verbalsprache	Alle Cue-Typen im gleichen Ausmaß	Alle Funktionen Partner: Instruktionsgestik
Prosodie	Insbesondere quantitative und qualitative Bewegungsanteile in Bewegungs-Cues	Bewegungsausführung steuern Bewegungsausführung approbieren (z.B. Lob) Bewegungsausführung aufrechterhalten (z.B. Humor) Partner: mündliche Verbalsprache, Mimik, Instruktionsgestik
Mimik	Eingeschränkt Wahrnehmungs-/Spür-Cue (geschlossene Augen als Hinweis auf Spüren)	Bewegungsausführung approbieren (positive Bewertung) Bewegungsausführung aufrechterhalten (Motivation mit Lächeln) Partner: Prosodie, Instruktionsgestik
Kopfbewegungen	Eingeschränkt Fortsetzungs-Cues (Mitzählen) Eingeschränkt Cave-Cues (Kinn heben als Signal folgender Korrektur)	Bewegungsausführung steuern (räumlich verorten als Zeigegeste, zeitlich verorten als Mitzählen) Bewegungsausführung approbieren (positive oder negative Evaluation) Partner: Körperorientierung
Gestik	Meist die verbale Instruktion ergänzend/stützend Bewegungs-Cues Positions-Cues Atmungs-Cues Muskel-Cues Objekt-Cues (auch ohne Objekt) Fortsetzungs-Cues Imaginations-Cues (stützend, z.B. metaphorische Konzepte andeutend)	Bewegungsausführung steuern (auffordernde Gestik) Bewegungsausführung modellieren (veranschaulichende, teil-ikonische Instruktionsgestik) Bewegungsausführung verbessern (korrigierende Instruktionsgestik) Bewegungsausführung approbieren (z.B. bewertende Embleme, ›Daumen hoch‹) Bewegungsausführung aufrechterhalten Partner: mündliche Verbalsprache
Lokomotion	Bewegungs-Cues Positions-Cues Atmungs-Cues (Voratmen) Eingeschränkt Muskel-Cues (sichtbare Muskelkontraktion) Mini-Bewegungs-Cues Indirekt Fortsetzungs-Cues	Bewegungsausführung aufrechterhalten (durch Präsenz im Raum) Bewegungsausführung modellieren (Demonstration) Partner: Blickverhalten, mündliche Verbalsprache
Objekthandeln	Objekt-Cues	Bewegungsausführung modellieren (Vorzeigen)

		Bewegungsausführung aufrechterhalten (beim Umbau helfen) Partner: mündliche Verbalsprache, Lokomotion
Blickverhalten	Cave-Cues	Bewegungsausführung steuern (Cave-Cues) Bewegungsausführung aufrechterhalten (Blickkontakt, Flow-R.) Partner: Lokomotion, Mimik, Kopfbewegungen
Körperorientierung	Nicht eigenständig cuefähig	Insbesondere Ankündigung der Einleitung von Instruktionshandlungen Partner: Lokomotion
Proxemik	Nicht eigenständig cuefähig	Unterstützend beim Steuern, Aufrechterhalten, Approbieren und Verbessern (durch Nähe oder Distanz den Einsatz anderer Ressourcen ermöglichen oder zur Geltung bringen) Partner: Körperorientierung, Berührungen
Berührungen	Bewegungs-Cues Positions-Cues Cave-Cues Wahrnehmungs-/Spür-Cues	Alle Funktionen und Aufgaben Insbesondere Bewegungsausführung steuern und verbessern Mit Einschränkung approbieren (bestätigender Druck) Partner: Blickverhalten, Proxemik

7.2 Fazit: Multimodalitätsforschung am Beispiel Pilates

Im letzten Abschnitt werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit noch einmal aus einer Metaperspektive betrachtet. Zum Einstieg, bevor ein Analysemodell präsentiert wird, gehe ich kurz auf die Frage ein, inwiefern die Pilates-Praxis einen Diskurs darstellt und wie sich dies in eine multimodale Diskursforschung eingliedern lässt.

7.2.1 Pilates als Diskurs

An Multimodalität interessierte diskursanalytische Untersuchungen sind so mannigfaltig wie die Diskurslinguistik an sich.[28] Das gemeinsame Bewegen nach der Pilates-Methode wird insofern als kommunikative soziale Praxis gerahmt, als miteinander in der Instruktionssituation Körperwissen erarbeitet wird: Instruktionen und Instruktionsausführung sind nur der erste Schritt in einer Folge von Sequenzen mit unterschiedlichen Funktionen (z.B. Korrigieren, Motivieren, Wiederholen, Variieren), die alle zusammen darauf hinauslaufen, zum einen eine bestimmte Übung und zum anderen die Pilates-Prinzipien innerhalb des Kurses zu etablieren – auf der Grundlage aller bisherigen Übungsausführungen, der gemeinsamen Kommunikationsgeschichte, aber auch prospektiv für jede weitere Pilates-Einheit, an der einzelne Gruppenmitglieder oder die Gruppe als Ganzes teilnehmen könnten. Die Zeithorizonte sind hier relativ kurzfristig (z.B. der gleiche Kurs nächste Woche) oder auf lange Sicht gedacht (z.B. das Fernziel, irgendwann einmal eine besonders schwierige Übung zu beherrschen, nach einer Operation wieder ganz gesund zu sein oder selbst Pilates-Expert:in zu werden).

Ein passendes abschließendes Bild für Pilates-Instruktionen wird Muntanyola-Saura und Sánchez-Garcia (2018: 450) entliehen: Das zwar musterhafte, aber auch immer wieder spontane Zusammenspiel der verschiedenen Ressourcen ist eine Art »*instructional dance*« – z.B. Berührung (*molding*), Gesten (vor allem Zeigegesten), Sprechen und Vormachen (*miming*). In Abschnitt 6.2 war von Bewegungs- und Körperwissen und von einem eher soziokulturellen Verständnis die Rede. Klein (2014: 82) fasst diese Perspektive folgendermaßen zusammen:

> Insofern ist im Bewegungswissen eine politische Ikonographie der Körper gespeichert, die sich in Bewegungsmustern, rhythmischen Formen und choreographischen Ordnungen

---

28 Vgl. z.B. Drescher (2015) für eine produktorientierte Diskursanalyse und Mayr (2016) für einen Forschungsüberblick über Kritische Diskursanalyse und Multimodalität.

> zeigt. Es trägt dazu bei, soziale Konzepte (wie z.B. Nation, Heimat, Familie) zu emotionalisieren und subtil über Bewegungspraktiken zu habitualisieren und damit in den Gesellschaften und Kulturen zu verankern. (Klein 2014: 82)

Hierdurch liegt der Gedanke nahe, dass die körperlich gebundenen Praktiken der ständigen Übersetzung bedürfen, insbesondere »in globalisierten Bewegungskulturen wie z.B. Tai Chi, Yoga, Tango oder Hip Hop« (Klein 2014: 84; ähnliche Gedanken finden sich im Sammelband von Klein 2004). Nach diesem Ansatz lässt sich möglicherweise auch Pilates als *globalisierte Bewegungskultur* deuten. Die untersuchten Ratgeber und Videos sind typische Beispiele für den Trend zu Selbstinstruktion und Selbstorganisation, für den der aktuelle Fitness- und Gesundheitsmarkt eine große Auswahl an Produkten zur Verfügung stellt. Die persönliche Betreuung in einem Pilates-Studio ist ebenso im Kontext der modernen Gesundheitsbewegung zu sehen.

7.2.2 Ein integratives Konzept für Multimodalität

Kritisch zu hinterfragen ist die vorgelegte Arbeit in Hinblick darauf, ob sie die Forderungen von Steinseifer (2011: 185) ausreichend berücksichtigt hat bzw. einen Schritt weiter gegangen ist als von ihm als Stand der Forschung dargestellt:

> In der Diskussion verschiedener Ansätze wurde deutlich, dass ein pragmatisches Multimodalitätskonzept die spezifischen materialbezogenen (An-)Ordnungsmöglichkeiten und die damit verbundenen Wahrnehmungsanforderungen konsequent mit den Formen ihrer zeichenhaften Indienstnahme im Rahmen kommunikativer Prozesse vermitteln muss. Denn nur in der kommunikativen Konstellation haben wahrnehmbare Formen einen Sinn, der ausgehend von ihrer medialen Gestalt und gestützt auf sozial etablierte Gebrauchsmuster erschlossen werden muss. Sowohl die individuellen Rezeptionsprozesse wie die analytische Rekonstruktion von mehr oder weniger stabilen Zeichen-Bedeutungen setzen daher Schematisierungen auf mehreren Ebenen voraus. Das Verständnis dieser Schematisierungen und die Rekonstruktion derjenigen Typen multimodaler Kommunikationsangebote bzw. Dokumente, die für bestimmte kommunikative Handlungszusammenhänge oder Domänen zu bestimmten Zeiten von zentraler Bedeutung sind, sowie ihrer gegenseitigen Beeinflussung und Entwicklung, stehen noch am Anfang.

Gut zehn Jahre später gibt es immer noch viel zu tun hinsichtlich vergleichender Multimodalitätsforschung. Durch die Anwendung auf eine stark eingegrenzte kommunikative Gattung wie die Bewegungsinstruktion wurde der Forderung einer konsequenten Herstellung von Beziehungen zwischen materialbezogenen Potenzialen und konkreten kommunikativen Konstellation Genüge getan: Dass

und wie die medialen Rahmenbedingungen die Formen und Funktionen der Multimodalität beeinflussen, wurde gerade anhand des Vergleichs dreier völlig verschiedener materieller und medialer Vermittlungsarten gut sichtbar. Schematisierte Lösungen kommunikativer Probleme im Sinne von Praktiken waren dabei ebenso ein intensiv diskutiertes Thema wie allgemein die Domäne, in die diese multimodalen Kommunikate eingebettet sind. Außerdem war es ein wichtiges Anliegen, interdisziplinär zu arbeiten, und zwar sowohl hinsichtlich der Integration verschiedener linguistischer Teildisziplinen (vor allem Textlinguistik, Medienlinguistik, Interaktionale Linguistik) als auch darüber hinausgehend durch die Berücksichtigung von Erkenntnissen aus der Psychologie, der Bewegungswissenschaft u.a.

Die vorliegende Arbeit stellt diesbezüglich ein weiteres Puzzlestück und gleichzeitig ein Verbindungsglied dar. Die vergleichenden Analysen mit dem konkreten Fokus auf Instruktionen erlauben die Reflexion dessen, was nun das Multimodale am Multimodalen ist. Man könnte im Kontext der vorliegenden Arbeit von ›transmultimodaler Analyse‹ sprechen: Es wird nicht nur über einen einzelnen Materialtyp hinausgegangen, sondern auch über ein aus einem einzelnen Forschungszweig hervorgegangenes Konzept von Multimodalität. Die kontrastive Perspektivierung führte zur Zentralsetzung von Ressourcen: Koordination von Ressourcen und Sequenzialität sind Betrachtungswinkel, die nicht nur in der direkten Interaktion fruchtbar angewendet werden können. Praktiken sind Organisationsformen des Handelns, die prinzipiell in allen medialen Erscheinungsformen von Sprache zum Einsatz kommen. Cues schließlich als aus der Handlungslogik einer Instruktion abgeleitete Einheiten der Betrachtung haben sich als besonders hilfreiches Konzept für die transmultimodale Analyse erwiesen. Eine funktionale Bestimmung des Cues als ›instruktiv‹ erlaubt die Frage danach, ob sich in unterschiedlichen Vermittlungsformen dieselben Aufgaben stellen und wenn ja, mit welchen Ressourcen diese Aufgaben jeweils erfüllt werden und welche Schlüsse sich daraus für die multimodale Gesamtgestalt der Kommunikate ziehen lassen. Wenn es unterschiedliche Aufgaben wären, müsste danach gefragt werden, ob nicht doch völlig unterschiedliche Konzepte von Multimodalität zugrunde liegen, die einen derartigen Vergleich eigentlich gar nicht erlauben.

Diese letzte Frage muss jedoch verneint werden. Wie die Zusammenfassung der Ergebnisse verdeutlicht, können für die Praxis der Bewegungsinstruktion anhand des Beispiels Pilates eindeutige Querverbindungen zwischen den verschiedenen Materialtypen und den darin vollzogenen Instruktionsaufgaben gezogen werden. Den wesentlichen Unterschied sehe ich in den Rahmenbedingungen, die ausführlich diskutiert wurden. Bei einer entsprechend reflektierten Herange-

hensweise an Termini wie ›Ressource‹ und ›multimodal‹ sind derartige transmultimodale Analysen m.E. nicht nur möglich, sondern sogar höchst notwendig, um die bisher so stark in unterschiedliche Bereiche zerfallende Erforschung von Multimodalität zum besseren gegenseitigen Nutzen zusammenzuführen.

Abschließend sollen in einem integrativen Modell die Multimodalität in Instruktionssituationen fassbar werden (siehe Abb. 9). Zur Erläuterung: Die Beschreibungsgrößen sind in die Rahmenbedingungen und die kommunikative Situation, den Instruktionsraum und die Partizipationsstruktur eingebunden. Im oberen Bereich werden die Einheiten der multimodalen Analyse und deren Zusammenspiel in verschiedenen Typen von Konstellationen auf Mikro-, Meso- und Makroebene genannt. Insofern ›bilden‹ die verschiedenen Kombinationen dieser Einheiten die Beziehungen zwischen den Ressourcen. Auf dieser multimodalen Grundlage wird dann eine Instruktion ›konstituiert‹. Eine Instruktion findet in einem sehr spezifischen pragmatischen Zusammenhang statt (siehe Kapitel 4, 5 und 6). Die verschiedenen Instruktionsaufgaben wurden in Tabelle 28 zusammengefasst (z.B. ›Bewegungsausführung steuern‹) – diese Aufgaben aus der Handlungslogik einer Instruktion heraus werden einerseits mit den verschiedenen Cue-Typen ›erfüllt‹, andererseits ›stoßen‹ die Aufgaben selbst natürlich die Entscheidungen für die Wahl der verschiedenen Cue-Typen und deren multimodaler Gestalt ›an‹. Dazwischen stehen die Instruktionspraktiken, die so definiert wurden, dass mit bestimmten Ressourcenkombinationen musterhaft bestimmte Instruktionsaufgaben realisiert werden. Aus der übergeordneten Partizipationsstruktur geht hervor, dass diese Aufgaben je nach Teilkorpus mehr oder weniger interaktiv vollzogen werden.

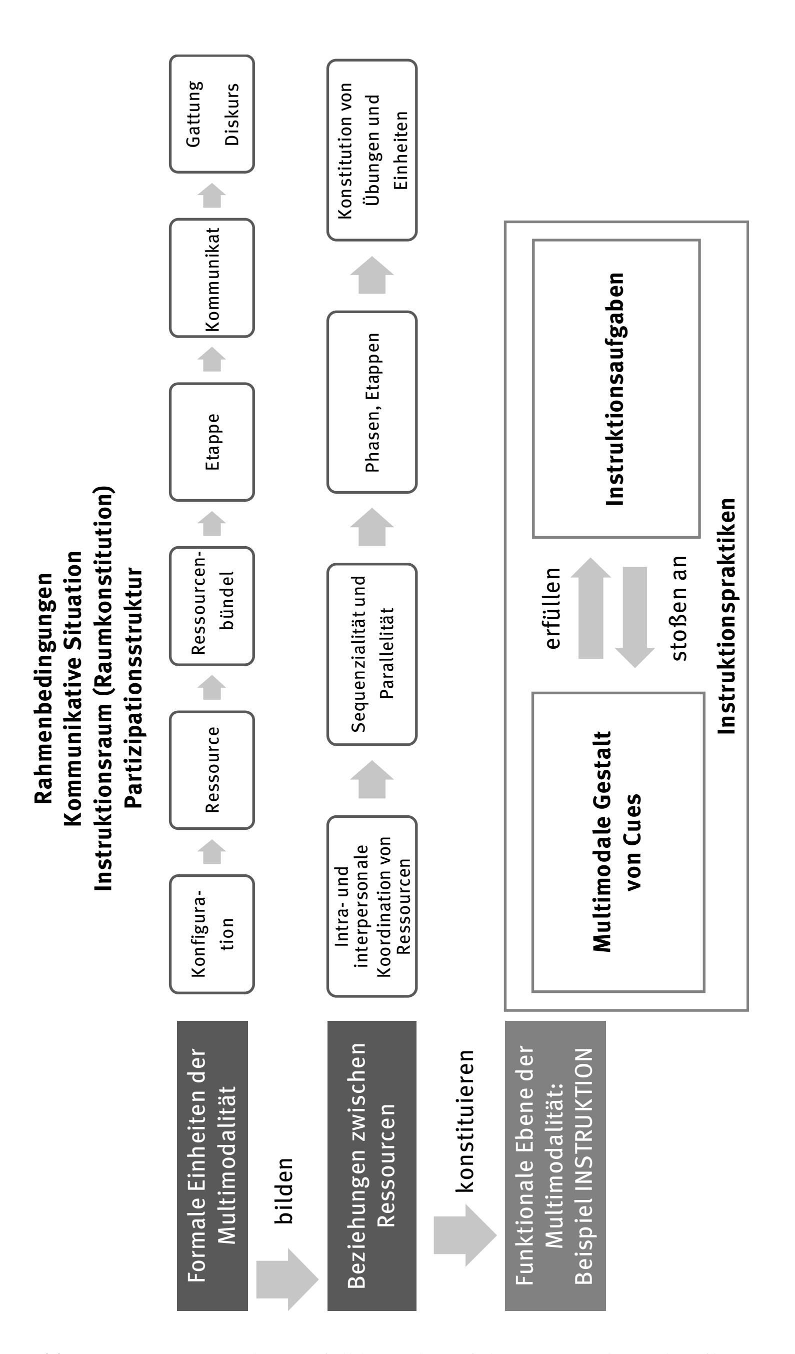


Abb. 9: Integratives Analysemodell für Multimodalität in Instruktionshandlungen

Bereits in der Einleitung (Kapitel 1) wurde angedeutet, dass und welche Auslassungen und Einschränkungen die Voraussetzung für die Bewältigung des Themas notwendig waren. Die Abgrenzungen lassen sich in mehrere Aspekte gliedern, aus denen sich auch Desiderata ergeben.

Beschränkung auf drei Materialtypen: Erweiterungsmöglichkeiten wären z.B. reine Audio-CDs, Darstellungen der Pilates-Methode in Sportzeitschriften und Smartphone-Apps. Vorab-Recherchen haben nahegelegt, dass eine Ausweitung auf diese anderen Instruktionsformen im Sinne der ›Grounded Theory‹ wenig Erkenntnisgewinn gegenüber der unübersichtlichen ›Zerfledderung‹ des Korpus und der Diskussion erbracht hätte. Möglicherweise erscheint die Weglassung von Apps wenig zeitgemäß. Doch die meisten bisherigen Apps sind nur eine andere Kombination derselben multimodalen Ressourcen, die hinlänglich aus den Ratgebern und den Instruktionsvideos bekannt sind. Es ist in diesem Gebiet allerdings mit sehr umfassenden, innovativen Weiterentwicklungen zu rechnen, insbesondere unter Einbeziehung der Möglichkeiten von Augmented Reality und Virtual Reality, die ein völlig anderes Pilates-Selbststudium etablieren werden. Dieser Umbruch steht kurz bevor und wäre ein interessanter Schwerpunkt für eine Folgestudie, insbesondere auch unter Einbeziehung von Sozialen Medien bzw. allgemeiner computervermittelten Interaktionen (vgl. Jucker et al. 2018 für linguistische Perspektiven auf die Bearbeitung derartiger Räume).

Beschränkung auf allgemeine Pilates-Ratgeber: Bewusst nicht ins Korpus aufgenommen wurden Ratgeber, die spezifische Zielgruppen ansprechen, z.B. Männer (vgl. Opdenhövel und Younossi 2018) und Kinder (vgl. Adler und König 2013).

Beschränkung auf die Produktperspektive: Untersucht wurden nicht die Emergenzen von Multimodalität (im Sinne von Benutzbarkeits- und Lesbarkeitshinweisen, vgl. Hausendorf und Kesselheim 2016), sondern die Spuren des Multimodalen aus einer Produktperspektive. Im Endeffekt wurden videographierte Interaktionen ebenfalls als ›Produkt‹, als feststehendes Analyseobjekt, betrachtet. Ein weiterer Schritt wäre eine Anwendungsbeobachtung, beispielsweise in einem experimentellen, kontrollierten Setting. Eine derartige Untersuchung folgt jedoch völlig anderen methodischen Prinzipien und setzt wohl auch eine andere Reflexion des Multimodalitätsbegriffs voraus.

Schwerpunkt auf der qualitativen, punktuellen Analyse: In der linguistischen Fachwelt im Entstehen begriffen ist eine korpuslinguistische multimodale Interaktionsanalyse mit innovativen methodischen Ansätzen. Ein anderer Aspekt der qualitativen Herangehensweise ist in diesem Zusammenhang der Verzicht auf die Entwicklungs- und Erwerbsperspektive.

Ausklammerung der Evaluation: Die Pilates-Methode betreffende weiterführende Fragen könnten sich beispielsweise auf eine Perspektive beziehen, die in

der modernen Linguistik gemieden wird: eine präskriptive Sicht darauf, was eine ›gute‹, eine ›gelungene‹ Pilates-Instruktion ist, auch genauer darauf, wann Missverständnisse entstehen und welche Vorgangsweisen für Irritationen und Ausführungsschwierigkeiten sorgen. Die Trainerinnen und Trainer, die ihre Einheiten für die Videographie zur Verfügung gestellt haben, wären an einer solchen Erörterung besonders stark interessiert.

Ausschließliche Konzentration auf Pilates: Weiterführende Fragen könnten sich auch auf andere Bewegungspraxen beziehen: Finden sich beispielsweise im Yoga, das mit Pilates eng verwandt ist, ähnliche Strukturen des verbalen und körperlichen Anleitens? Finden sich in gänzlich anderen Bewegungsformen (z.B. Kampfsport, Ausdauersport) auch gänzlich andere Muster für den Einsatz multimodaler Ressourcen? Sind auch die Cue-Typen anders zu klassifizieren?

Die linguistische Theoriebildung betreffende weiterführende Fragen sind vor allem im Bereich der Konzeptualisierung von Multimodalität zu suchen. Zur weiteren Präzisierung wären Überprüfungen und Anpassungen anhand neuen multimodalen Materials nötig. Schließen möchte ich, wie ich begonnen habe: mit einem Zitat von Joseph H. Pilates, der sich damit auf seine Methode bezieht. Der Satz lässt sich jedoch ebenso gut als Motto für die Umsetzung jedes wissenschaftlichen Projektes verstehen:

> Remember, too, that ›Rome was not built in a day,‹ and that PATIENCE and PERSISTENCE are vital qualities in the ultimate successful accomplishment of any worthwhile endeavor. (Pilates und Miller 2012 [1945]: 29, Hervorhebung i.O.)
> *Übersetzung von H.O.:* Denken Sie außerdem daran, dass ›Rom auch nicht an einem Tag erbaut wurde‹ und dass GEDULD und BEHARRLICHKEIT entscheidende Eigenschaften für die letztendlich erfolgreiche Vollendung jedweden lohnenden Unterfangens sind.

8 Anhang

8.1 Transkriptionskonventionen

Transkription der verbalen Anteile (nach Selting et al. 2009)

Zeichen	Erläuterung
[ ]	Überlappungen
(.), (-)	Mikropause (bis 0.2), kurze Pause (bis 0.5) – geschätzt
(1.5)	Pause in Sekunden – gemessen
und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh äm	Verzögerungssignale (gefüllte Pausen)
haha hehe hihi	silbisches Lachen
°h / h°	Einatmen, Ausatmen (ca. 0.2 Sek)
°hh / hh°	Einatmen, Ausatmen (ca. 0.2-0.5 Sek.)
°hhh / hhh°	Einatmen, Ausatmen (ca. 0.8-1.0 Sek.)
hm ja nein nee	einsilbige Rezeptionssignale
hm_hm, ja_a, nelein, nee_e	zweisilibe Rezeptionssignale
ˀhmˀhm	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinendes Rezeptionssignal
?	Tonhöhenbewegung: hoch steigend
,	Tonhöhenbewegung: mittel steigend
–	Tonhöhenbewegung: gleichbleibend
;	Tonhöhenbewegung: mittel fallend
.	Tonhöhenbewegung: tief fallend
((lacht)), ((hustet))	Para- und außersprachliche Handlungen (sofern kein multimodales Display)
<<lachend> >	Sprachbegleitende para- und außersprachliche Ereignisse (<<Beginn Ende>)
( ), (xxx), (xxx xxx)	Unverständlich, ein bis zwei Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
(unverständlich, ca. 3 Sek.)	Unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
=	Schneller Anschluss
:	Dehnung, Längung (ca. 0.2 Sek)
::	Dehnung, Längung (ca. 0.2-0.5 Sek.)
:::	Dehnung, Längung (ca. 0.8-1.0 Sek.)
akZENT	Fokusakzent

https://doi.org/10.1515/9783111027166-008

Zeichen	Erläuterung
ak!ZENT!	extra starker Akzent
↑↓	auffälliger Tonhöhensprung (nach oben/nach unten)
<<f(f)> >	laut/sehr laut (<<Beginn Ende>)
<<p(p)> >	leise/sehr leise (<<Beginn Ende>)
<<all> >	schnell (<<Beginn Ende>)
<<len> >	langsam (<<Beginn Ende>)
<<t> >	tiefes Tonhöhenregister (<<Beginn Ende>)
<<h> >	hohes Tonhöhenregister (<<Beginn Ende>)
<<cresc> >	lauter werdend
<<dim> >	leiser werdend
<<acc> >	schneller werdend
<<rall> >	langsamer werdend

Multimodale Transkriptionskonventionen nach Mondada (2014)

Zeichen	Erläuterung
T01	Teilnehmer:innenkürzel verbal
t01	Teilnehmer:innenkürzel verkörperte Aktivität
* /*	Gestik (Einsatz – Schlusspunkt) Trainer:in
+ /+	Blick TrainerIn
ʃ /ʃ	Berührung TrainerIn
¥ /¥	Körperbewegung, Objekthandeln und andere körperliche Aktivität Trainer:in
Δ /Δ	Veränderung in der Körperorientierung und Proxemik
||	Markierung einer Veränderung in den filmgestalterischen Mitteln (nur Teilkorpus 2)
>	Display beginnt vor dem Transkriptausschnitt
--->	Display geht über die Zeile hinaus
--->>	Display geht über den Transkriptausschnitt hinaus
*k01 /*k01	Gestik (Einsatz – Schlusspunkt) Kund:in während Trainer:innen-Turn (analog für alle anderen)
#1	Zeitpunkt und Nummer der Abbildung

Überblick über die Transkriptionsspuren (Tiers) für Teilkorpus 2

Nr.	Kürzel (exemplarisch)	Erläuterung
1	T01	Verbales Handeln der Trainerin bzw. des Trainers
2	t01-g	Geste der Trainerin bzw. des Trainers
3	t01-bl	Blick der Trainerin bzw. des Trainers
4	t01-be	Berührung durch Trainerin bzw. Trainer
5	t01-bw	Bewegungen im Raum und Objekthandeln
6	t01-ko	Körperorientierung und Proxemik
7	k01-g, k01-bl, k01-be, k01-ko	Multimodale Aktivität einer trainierenden Person
8	comm	Kommentare und kollektive Aktivitäten
9	film	Filmgestalterische Ressourcen (Einstellungsgröße, Kameraperspektive, Kamerabewegung)

Überblick über die Transkriptionsspuren (Tiers) für Teilkorpus 3

Nr.	Kürzel (exemplarisch)	Erläuterung
1	T01	Verbales Handeln der Trainerin bzw. des Trainers
2	t01-g	Geste der Trainerin bzw. des Trainers
3	t01-bl	Blick der Trainerin bzw. des Trainers
4	t01-be	Berührung durch Trainerin bzw. Trainer
5	t01-bw	Bewegungen im Raum und Objekthandeln
6	t01-ko	Körperorientierung und Proxemik
7	K01	Verbales Handeln einer Kundin bzw. eines Kunden
8	k01-g, k01-bl, k01-be, k01-ko	Interaktional relevante multimodale Aktivität einer trainierenden Person
9	comm	Kommentare, kollektive Aktivitäten und Reserve

Transkriptionskonventionen für die Gestik

Händigkeit	rh: rechte Hand lh: linke Hand bhs: beide Hände symmetrisch bha: beide Hände asymmetrisch
Grobklassifikation (jeweils gefolgt von einer kurzen Beschreibung)	»zeigt auf …« (Zeigegeste) »demonstriert …« (Instruktionsgestik – dies entspricht etwa dem »Handeln« bei Müller et al. 2013a, allerdings spezifisch auf das Anleiten/Nachahmen von Bewegungsabläufen bezogen) »zeichnet …« (In-die-Luft-Zeichnen und Andeutung von Formen; hier werden zwei Funktionen von Müller et al. 2013a zusammengefasst) »rhythmisiert …« (z.B. Batons, insbesondere aber Übungsrhythmus) »repräsentiert …« (Verkörpern eines Objekts)

Transkriptionskonventionen für das Blickverhalten

verbale Umschreibung (z.B. »blickt zu K02«)

Transkriptionskonventionen für Berührungen

Formal 1: Berührender Teil

rh	rechte Hand
lh	linke Hand
bhs	beide Hände symmetrisch
bha	beide Hände asymmetrisch
ball	Handballen
wurz	Handwurzel
1, 2, 3, 4, 5	Finger (Daumen – kleiner Finger)
Sonstige	Siehe Codes für Körperteile, in der Regel aber Hände, vielleicht noch Arme (sonst kein Touch Act, kein Hands-on im Pilates-Sinne)

Formal 2: Berührter Teil

Allgemein	Siehe Codes für Körperteile

Formal 3: Art der Berührung

punkt	punktueller Druck
linie	Linie wird abgefahren (mit Angabe des Körperteils)
pfad	Pfad von Körperteil A zu Körperteil B wird gezeichnet (mit Angabe der Körperteile)
areal	Bereich wird gekennzeichnet (z.B. eingekreist)
alter	alternierend, z.B. rhythmisches Drücken und Wiederloslassen

Transkriptionskonventionen für Lokomotion

Formale Beschreibung: Bewegungen
verbale Umschreibung (z.B. »geht zu Gerät von K02«, »Extension von loa«, siehe unten)

Codes für Körperteile					
ra	rechter Arm	rb	rechtes Bein	tor	Torso
la	linker Arm	lb	linkes Bein	kn	Knie
ba	beide Arme	bb	beide Beine	ko	Kopf
rua	rechter Unterarm	rus	rechter Unterschenkel	ls	linke Schulter
lua	linker Unterarm	lus	linker Unterschenkel	rs	rechte Schulter
bua	beide Unterarme	bus	beide Unterschenkel	bs	beide Schultern
roa	rechter Oberarm	ros	rechter Oberschenkel	lhu	linke Hüfte
loa	linker Oberarm	los	linker Oberschenkel	rhu	rechte Hüfte
boa	beide Oberarme	bos	beide Oberschenkel	bhu	beide Hüften
rh	rechte Hand	rf	rechter Fuß		
lh	linke Hand	lf	linker Fuß		
bh	beide Hände	bf	beide Füße		
fi, r12345	Finger (rechts/links, Nr.)	ze, r12345	Zehen (rechts/links, Nr.)		

Allgemeine Bewegungsbeschreibung	
Orientierungen	Zugewandt, Abgewandt, Halb zugewandt, Halb abgewandt
Position	Liegen, Stehen, Sitzen, Lehnen
Bewegungsrichtung	Vorwärts, Aufwärts, Rückwärts, Abwärts, Diagonal (schräg), Seitwärts, Rechts, Links
Bewegungsart	Gehen, Legen, Stellen, Biegen, Beugen, Senken, Artikulieren, Extendieren, Retrahieren, Rotieren, Anlehnen

Lage relativ zur Körperposition	
Anterior	vorn liegend oder an der Körpervorderseite
Posterior	hinten liegend oder an der Körperrückseite
Superior	oben liegend oder in der oberen Körperhälfte
Inferior	unten liegend oder in der unteren Körperhälfte
Medial	zur Mittelachse hin oder an der Innenseite (z.B. des Arms)
Lateral	von der Mittelachse weg oder an der Außenseite (z.B. des Arms)
Proximal	zur Körpermitte hin oder näher zu dem Punkt, an dem ein Gelenk am Rumpf ansetzt
Distal	von der Körpermitte weg oder weiter weg von dem Punkt, an dem ein Gelenk am Rumpf ansetzt

Richtungen von Körperteilbewegungen (vgl. Geweniger und Bohlander (2012), Herdman und Paul (2014) und Isacowitz und Clippinger (2014)	
Flexion	Beugung
Lateralflexion	Seitbeugen
Extension	Strecken
Abduktion	Abspreizen
Adduktion	Heranziehen
Zirkumduktion	Kreisen
Außenrotation	Drehbewegung weg von der Mittelachse des Körpers
Innenrotation	Drehbewegung hin zur Mittelachse des Körpers
Schulterbewegungen	Elevation (Heben), Depression (Senken), Retraktion (Zurückziehen), Protraktion (Vorziehen)
Handbewegungen	Pronation (Einwärtsdrehung), Supination (Auswärtsdrehung)

Richtungen von Körperteilbewegungen (vgl. Geweniger und Bohlander (2012), Herdman und Paul (2014) und Isacowitz und Clippinger (2014)	
Fußbewegungen	Dorsalflexion (Fußspitze Richtung Schienbein), Plantarflexion (Fußspitze wegstrecken), Pronation (Gewicht auf Innenkante), Supination (Gewicht auf Außenkante)
Kopfbewegungen	Kopfnicken, Kopfschütteln 1 (hin und her), Kopfdrehen, Kopfkreisen, Kopfschütteln 2 (Kopf ›in den Nacken werfen‹)

Formale Beschreibung: Objekthandeln

Objekthandeln
verbale Umschreibung (z.B. »hängt mit der lh die Feder ein«)

Transkriptionskonventionen für Körperorientierung und Proxemik

Formale Beschreibung: Körperorientierung (nach Sager 2000, Schöps 2012)

Orientierung der Trainerin/des Trainers	Neutral: TrainerIn ist keiner einzelnen trainierenden Person zugewandt, agiert außerhalb einer 1:1-Fokussierung Zentral: in einer fokussierten Interaktion mit einer einzelnen Person sind Kopf und Rumpf gerade auf die andere Person orientiert Lateral:[29] in einer fokussierten Interaktion mit einer einzelnen Person ist der Rumpf von der fokussierten Interaktion abgewandt, der Kopf ist dem Interaktionspartner aber zugewandt Distal: in einer fokussierten Interaktion mit einer einzelnen Person ist der Rumpf dem Interaktionspartner zugewandt, der Kopf aber abgewandt und einem anderen Interaktionspartner zugewandt (orientiert an anderer Person) Absent: in einer fokussierten Interaktion mit einer einzelnen Person ist der Rumpf dem Interaktionspartner zugewandt, der Kopf abgewandt und nicht einem anderen Interaktionspartner zugewandt (orientiert z.B. an einem Gegenstand im Raum oder aber in die Luft schauen etc.)

29 ›Lateral‹ und ›distal‹ sind hier Behelfsausdrücke, die so gemeint sind, dass bei ›lateral‹ der Rumpf als der größere Körperteil von der Mitte der Interaktion wegstrebt, während ›distal‹den Umstand beschreibt, dass der Kopf als der kleinere und flexiblere Körperteil seine Position im Verhältnis zum Rumpf, an den er gewissermaßen angehängt ist, verändert.

Proxemisches Handeln der Trainerin/des Trainers	Distanz: weit (mehr als 1 m) Distanz: mittel (zwischen 30 cm und 1 m) Distanz: nah (weniger als 30 cm) Approximation (Annäherung) Körperkontakt (siehe Berührung)

8.2 Überblick über das Korpus

8.2.1 Teilkorpus 1: Ratgeber in Buchform

Anmerkung: Die Daten zu Format und Umfang beziehen sich auf die Angaben des Verlags – ohne Umschlag und Zusatzmaterialien wie ausklappbare Umschläge und Poster. Bei R11 bezieht sich die Angabe des Umfangs auf den standardisierten Umfang laut Verlag. Die Darstellung ist je nach Gerät (z.B. Tablet, E-Book-Lesegerät) und Leseeinstellung (z.B. Schriftgröße, Spaltenbreite) sehr unterschiedlich.

Kürzel	Nachweis	Format (b x h)	Umfang
R01	Bimbi-Dresp, Michaela (2015): Pilates. München: Gräfe und Unzer. Buch mit DVD (V01)	16,4 x 20 cm	80 S.
R02	Traczinski, Christa G.; Polster, Robert S. (2016): Die SimpleFit Methode – Pilates. Das Trainingsbuch. Köln: Naumann und Göbel. Buch mit DVD (V02)	19,8 x 25,8 cm	128 S.
R03	Ungaro, Alycea (2008): Pilates für jeden Tag. Mit DVD. Aus dem Englischen übersetzt von Lizzie Gilbert. London [u.a.]: Dorling Kindersley. Buch mit DVD (V03)	18 x 23 cm	128 S.
R04	Meier, Natascha; Wolff, Christiane (2008): Cardio-Pilates. Mit DVD. München: Gräfe und Unzer. Buch mit DVD (V04)	16,7 x 20,1 cm	80 S.
R05	Rockoff, Tony (2017): Klassisches Pilates. Das Original-Mattentraining nach Joseph Pilates. Stuttgart: Trias/Thieme. Buch mit DVD (V05)	22 x 22,8 cm	136 S.
R06	Ungaro, Alycea (2011): Praxisbuch Pilates. Das Trainingsprogramm für zu Hause. Aus dem Englischen übersetzt von Anke Wellner-Kempf. London [u.a.] Dorling Kindersley. Buch	23,6 x 20,2 cm	256 S.
R07	Geweniger, Verena; Bohlander, Alexander (2012): Das Pilates-Lehrbuch. Matten- und Geräteübungen für Prävention und Rehabilitation. Berlin; Heidelberg: Springer. Buch	19,8 26,4 cm	310 S.
R08	Paterson, Jane (2011): Pilates für Profis. Anwendungen für Haltungsprobleme, Erkrankungen und Verletzungen. Bern: Huber (Programmbereich Gesundheit). Buch	20,9 x 27,7 cm	298 S.
R09	Bimbi-Dresp, Michaela (2009): Das große Pilates-Buch. Die Original-Übungen für alle Könnensstufen. Mit großem Übungsposter. 4. Aufl. München: Gräfe und Unzer. Buch	18,2 x 24,1 cm	176 S.

Kürzel	Nachweis	Format (b x h)	Umfang
R10	Herdman, Alan; Paul, Gill [Co-Autor] (2014): Pilates. Das große Praxisbuch. Aus dem Englischen übersetzt von Elisabeth Liebl. Emmendingen: Hans-Nietsch-Verlag. Buch	19,3 x 25,9 cm	254 S.
R11	Baur, Christof; Thurner, Bernd (2015): Pilates. Die besten Übungen für Anfänger und Fortgeschrittene. Kindle Edition. Murnau am Staffelsee: Mankau. E-Book	k.A.	127 S.
R12	Rahn, Stefanie; Lutz, Christian (2017): Pilates: Das komplette Trainingsbuch. Aachen: Meyer und Meyer. Buch	21 x 25,4 cm	384 S.
R13	Ivancan, Monica (2018): Pilates Power – Beweglichkeit, Ausdauer, Kraft. Mit Ernährungs- und Lifestyletipps. Igling: Edition Michael Fischer. Buch	23,3 x 19,7 cm	144 S.
R14	Isacowitz, Rael; Clippinger, Karen (2014): Pilates Anatomie. Der vollständig illustrierte Ratgeber für Stabilität und Balance. München: Copress Sport/Stiebner. Buch	17,9 x 25,5 cm	208 S.
R15	Massey, Paul (2011): Pilates Anatomie. Das ganzheitliche Körpertraing – im Detail illustriert und erklärt. 2. Aufl. Aus dem Englischen übersetzt von Max Limper. München: Riva. Buch	17,8 x 24,5 cm	160 S.

8.2.2 Teilkorpus 2: DVDs und Instruktionsvideos

TN = Anzahl der Teilnehmer:innen inklusive des Trainers bzw. der Trainerin. Die Angaben in der Klammer (z.B. 1+4) beziehen sich auf eine im Fokus stehende Trainerpersönlichkeit (1) und die Anzahl der Trainierenden (4). Diese Angabe ist hier im Gegensatz zu den direkten Interaktionen notwendig, da es einen großen Unterschied ausmacht, ob eine Person die Übungen demonstriert oder im Video als Trainerpersönlichkeit auftritt. Bei V03 und V04 sind mehrere unterschiedliche Personen beteiligt, aber pro Abschnitten trainiert nur eine Person.

Die DVDs sind teilweise in Kapitel untergliedert. Hier wird daher sowohl die Gesamtdauer als auch ein Zusatzkürzel und die Dauer der einzelnen Kapitel angegeben, da sich der Zeitcode in den Analysesequenzen auf den Zeitpunkt im Einzelvideo bezieht und der Nachweis unter Heranziehung der Zusatzkürzel erfolgt.

Teilkorpus 2a: Buchbegleitende DVDs

Kürzel	Titel	Nachweis	Anm.	TN	Dauer (mm:ss)
V01	Pilates	Bimbi-Dresp, Michaela (2015): Pilates. München: Gräfe und Unzer.	DVD zum Buch R01	2	Gesamt: 63:57 V01a: 09:30 V01b: 18:21 V01c: 20:26 V01d: 15:40
V02	Die SimpleFit Methode – Pilates	Traczinski, Christa G. (Autorin); Polster, Robert S. (Fotograf) (2016): Die SimpleFit Methode – Pilates. Das Trainingsbuch. Köln: Naumann und Göbel.	DVD zum Buch R02	1	47:09
V03	Pilates für jeden Tag	Ungaro, Alycea (2008): Pilates für jeden Tag. Mit DVD. Aus dem Englischen übersetzt von Lizzie Gilbert. London [u.a.]: Dorling Kindersley.	DVD zum Buch R03	1 +1	Gesamt: 58:42 V03a: 14:48 V03b: 14:50 V03c: 14:33 V03d: 14:31
V04	Cardio-Pilates	Meier, Natascha; Wolff, Christiane (2008): Cardio-Pilates. Mit DVD. München: Gräfe und Unzer.	DVD zum Buch R04	1 bis **4**	Gesamt: 83:17 V04a: 03:15 V04b: 04:34 V04c: 04:55 V04d: 20:44 V04e: 26:39 V04f: 23:10
V05	Klassisches Pilates	Rockoff, Tony (2017): Klassisches Pilates. Das Original-Mattentraining nach Joseph Pilates. Stuttgart: Trias/Thieme.	DVD zum Buch R05	2 (1+1)	27:58

Teilkorpus 2b: Instruktionsvideos von einer Online-Plattform

Kürzel	Titel	Nachweis	Trainer:in	TN	Dauer (mm:ss)
V06	Basic Stunde in der klassischen Intermediate Reihenfolge	https://tinyurl.com/2tek4fhw	TV01	4 (1+3)	52:07
V07	Deine erste Pilatesstunde	https://tinyurl.com/bdpct65v	TV02	1	51:05
V08	Matwork Intermediate im Level 3	https://tinyurl.com/bdwx6she	TV03	4 (1+3)	48:18

Kürzel	Titel	Nachweis	Trai-ner:in	TN	Dauer (mm:ss)
V09	Reformer on the Mat ohne Hilfsmittel	https://ti-nyurl.com/mr43atnr	TV04	7 (1+6)	43:10
V10	Intensitätssteigerung im Matwork	https://ti-nyurl.com/2s3msuk7	TV05	7 (1+6)	50:16
V11	Allegrostunde	https://ti-nyurl.com/w8p2rsp4	TV06	5 (1+4)	50:41
V12	Klassische Reformer Begin-ner Sequenz	https://ti-nyurl.com/44y2jcd3	TV07	3 (1+2)	18:03
V13	Cadillac Workout	https://ti-nyurl.com/7a99y2nf	TV02	2 (1+1)	45:27
V14	Stunde mit der Rolle	https://ti-nyurl.com/2p9xzhyv	TV08	5 (1+4)	62:57
V15	Pilates Tradition	https://ti-nyurl.com/56xwcyw7	TV09	4 (1+3)	49:53

8.2.3 Teilkorpus 3: Videographierte Trainingseinheiten

TN = Anzahl der Teilnehmer:innen inklusive des Trainers bzw. der Trainerin. In manchen Einheiten kommen einzelne Personen erst später dazu oder gehen früher – angegeben wird immer die maximale Anzahl.

Die Aufnahmen wurden mit einem Audioaufnahmegerät und ein oder großteils zwei Kameras durchgeführt. Für die Angabe der Dauer wird die Gesamtdauer der Referenzdatei herangezogen, auf deren Grundlage die drei Dateien (Ton, Kamera 1 und Kamera 2) synchronisiert und die Transkriptionen durchgeführt wurden bzw. auf die sich alle Zeitcodes in den Transkripten beziehen.

Kürzel	Typ/Level	Datum	Ort	Trainer:in	TN	Dauer (mm:ss)
I01	Matte mit Rolle Level II	28.03.2017	Studio1	T01	7	50:17
I02	Matte Level II-III	29.03.2017	Studio1	T01	4	55:01
I03	Matte Gesunder Rü-cken	30.03.2017	Studio1	T01	10	56:22
I04	Reformer Intermediate	03.04.2017	Studio2	T02	3	59:36

Kürzel	Typ/Level	Datum	Ort	Trainer:in	TN	Dauer (mm:ss)
I05	Reformer Level I-II	04.04.2017	Studio1	T01	5	51:11
I06	Reformer Intermediate	05.04.2017	Studio2	T03	5	55:47
I07	Matte/Reformer Profi	05.04.2017	Studio2	T03	4	54:35
I08	Matte Gesunder Rü-cken	06.04.2017	Studio1	T01	8	60:02
I09	Matte/Reformer Intermediate	07.04.2017	Studio2	T03	5	56:50
I10	Matte/Reformer Intermediate	21.04.2017	Studio2	T03	5	57:22
I11	Matte Intermediate	24.04.2017	Studio3	T04	7	54:54
I12	Matte Intermediate	26.04.2017	Studio3	T04	7	56:00
I13	Matte Intermediate	04.05.2017	Studio3	T04	7	51:07
I14	Matte/TRX Level I-II	08.05.2017	Studio1	T05	8	56:44
I15	Matte Level I-II	11.05.2017	Studio1	T06	4	54:28

Literaturverzeichnis

Abrahamson, Adele A. 1978. Die experimentelle Analyse der Semantik der Bewegung. In Donald A. Norman & David Rumelhart (Hgg.), *Strukturen des Wissens: Wege der Kognitionsforschung*. Unter Mitarbeit von A. A. Abrahamson, M. Eisenstadt, D. Gentner, R. M. Kaplan, Y. Kareev, J. A. Levin, M. Linton, A. Munro, S. E. Palmer, G. W. Scragg und A. L. Stevens. Mit einer Einführung von Hans Aebli, 248–278. Stuttgart: Klett-Cotta.

Adamzik, Kirsten (Hg.) 2000. *Textsorten: Reflexionen und Analysen*. Tübingen: Stauffenburg.

Adamzik, Kirsten. 2011. Textsortennetze. In Stephan Habscheid (Hg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen* (De Gruyter Lexikon), 367–385. Berlin & New York: De Gruyter.

Adamzik, Kirsten. 2016. *Textlinguistik: Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*, 2., völlig neu bearbeitete, aktualisierte und erweiterte Neuaufl. Berlin & Boston: De Gruyter.

Adler, Suzanne & Lisa König [Illustrationen]. 2013. *Pilates für Kinder: Bewegungsgeschichten zum Mitmachen*. Aachen: Meyer und Meyer.

Adolph, Helga. 2012. Den Körper trainieren, die Fitness verbessern – Fitnesssport. In Volker Scheid & Robert Prohl (Hgg.), *Sportdidaktik: Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder*, 296–313. Wiebelsheim: Limpert.

Ahrenholz, Bernt. 1998. *Modalität und Diskurs: Instruktionen auf deutsch und italienisch. Eine Untersuchung zum Zweitspracherwerb und zur Textlinguistik*. Tübingen: Stauffenburg.

Alkemeyer, Thomas. 1997. Sport als Mimesis von Gesellschaft: Zur Aufführung des Sozialen im symbolischen Raum des Sports. *Zeitschrift für Semiotik* 19(4). 365–395.

Allen-Collinson, Jacquelyn & John Hockey. 2017. Intercorporeal enaction and synchrony: The case of distance running together. In Christian Meyer & Ulrich von Wedelstaedt (Hgg.), *Moving bodies in interaction – Interacting bodies in motion: Intercorporeality, interkinesthesia, and enaction in sports* (Advances in Interaction Studies), 173–191. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Aplevich, Noelle. 2011. Discourse communities and communicative genres. In Stephan Habscheid (Hg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen* (De Gruyter Lexikon), 98–122. Berlin & New York: De Gruyter.

Archer, Arlene & Esther Breuer. 2015. Methodological and pedagogical approaches to multimodality in writing. In Arlene Archer & Esther Breuer (Hgg.), *Multimodality in writing: The state of the art in theory, methodology and pedagogy* (Studies in Writing 30), 1–16. Leiden & Boston: Brill.

Auer, Peter. 2012. Spatial indexicalities and spatial pragmatics. In Michael Meeuwis & Jan-Ola Östman (Hgg.), *Pragmaticizing understanding: Studies for Jef Verschueren*, 53–76. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Ayaß, Ruth. 2011. Kommunikative Gattungen, mediale Gattungen. In Stephan Habscheid (Hg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen* (De Gruyter Lexikon), 275–295. Berlin & New York: De Gruyter.

Bachtin, Michail. 2004 [1997 bzw. 1986]. Das Problem der sprachlichen Gattungen. Aus dem Russischen übersetzt von Jeanette Dittmar. In Konrad Ehlich (Hg.), *Die Aktualität des Verdrängten: Studien zur Geschichte der Sprachwissenschaft im 20. Jahrhundert* (Studien zur Wissenschafts- und Universitätsgeschichte 4), 447–484. Heidelberg: Synchron.

Bakels, Jan-Hendrik. 2014. Embodying audio-visual media: Concepts and transdisciplinary perspectives. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill &

https://doi.org/10.1515/9783111027166-009

Jana Bressem (Hgg.), *Body – language – communication. An international handbook on multimodality in human interaction* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.2), 2048–2061. Berlin & Boston: De Gruyter.
Banas, John A., Norah Dunbar, Dariela Rodriguez & Shr-Jie Liu. 2011. A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education* 60(1). 115–144.
Barth-Weingarten, Dagmar. 2016. *Intonation units revisited: Cesuras in talk-in-interaction*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
Bateman, John A. 2008. *Multimodality and genre: A foundation for the systematic analysis of multimodal documents*. Basingstoke et al.: Palgrave Macmillan.
Bateman, John A. 2014. *Text and image: A critical introduction to the visual/verbal divide*. London & New York: Routledge.
Bateman, John, Janina Wildfeuer & Tuomo Hiippala. 2017. *Multimodality: Foundations, research and analysis. A problem-oriented introduction*. Berlin & Boston: De Gruyter.
Bauer, Matthias & Christoph Ernst. 2010. *Diagrammatik: Einführung in ein kultur- und medienwissenschaftliches Forschungsfeld*. Bielefeld: Transcript.
Becvar Weddle, Amaya & James D. Haollan. 2010. Professional perception and expert action: Scaffolding embodied practices in professional education. *Mind, Culture, and Activity* 17(2). 119–148.
Behr, Irmtraud & Hervé Quintin. 1996. *Verblose Sätze im Deutschen: Zur syntaktischen und semantischen Einbindung verbloser Konstruktionen in Textstrukturen*. Tübingen: Stauffenburg.
Belhiah, Hassan. 2013. Using the hand to choreograph instruction: On the functional role of gesture in definition talk. *The Modern Language Journal* 97(2). 417–434.
Bell, Allan. 2001. Back in style: Reworking audience design. In Penelope Eckert & John R. Rickford (Hgg.), *Style and sociolinguistic variation*, 138–169. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
Berger, Christiane & Sandra Schmidt. 2009. Körperwissen und Bewegungslogik: Zu Status und Spezifik körperlicher Kompetenzen. In Thomas Alkemeyer, Kristina Brümmer, Rea Kodalle & Thomas Pille (Hgg.), *Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung* (Materialitäten 10), 65–89. Bielefeld: Transcript.
Bergmann, Jörg. 1987. *Klatsch: Zur Sozialform der diskreten Indiskretion*. Berlin & New York: De Gruyter.
Bergmann, Pia & Christine Mertzlufft. 2009. Segmentierung spontansprachlicher Daten in Intonationsphrasen: Ein Leitfaden für die Transkription. In Karin Birkner & Anja Stukenbrock (Hgg.), *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*, 83–95. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
Berthele, Raphael. 2006. *Ort und Weg: Die sprachliche Raumreferenz in Varietäten des Deutschen, Rätoromanischen und Französischen*. Berlin & New York: De Gruyter.
Bertschi-Kaufmann, Andrea & Cornelia Rosebrock (Hgg.). 2009. *Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (Lesesozialisation und Medien). Weinheim & München: Juventa.
Bezemer, Jeff & Gunther Kress. 2016. *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. London & New York: Routledge.
Bimbi-Dresp, Michaela. 2009. Das *große Pilates-Buch: Die Original-Übungen für alle Könnensstufen. Mit großem Übungsposter*, 4. Aufl. München: Gräfe und Unzer.
Björklund, Daniel. 2018. Drilling the mirror routine: From non-situated looking to mobile practice in driver training. *International Journal of Applied Linguistics* 28. 226–247.

Böckmann, Barbara, Dorothee Meer, Michelle Mohn, Anastasia-Patricia Och, Ilaria Paltrinieri, Alina Renelt, Christine Ramdorf, Daniel Rettinghausen, Katharina Staubach & Martin Tenz. 2019. Multimodale Produktbewertungen in Videos von Influencerinnen auf YouTube: Zur parainteraktiven Konstruktion von Warenwelten. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 70. 139–171.

Böger, Claudia. 2012. Metaphorical instruction and body memory. In Sabine C. Koch, Thomas Fuchs, Michela Summa & Cornelia Müller (Hgg.), *Body memory, metaphor and movement* (Advances in Consciousness Research 84), 187–199. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Bohle, Ulrike. 2013. Approaching notation, coding, and analysis from a conversational point of view. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Sedinha Teßendorf (Hgg.), *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.1), 992–1007. Berlin & Boston: De Gruyter.

Bohle, Ulrike. 2014. Body posture and movement in interaction: Participation management. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Jana Bressem (Hgg.), *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction.* Bd 2 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.2), 1301–1310. Berlin & Boston: De Gruyter.

Bohnsack, Ralf, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi. 2014. Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hgg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation: Methodologie und Forschungspraxis* (Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation 3). Opladen et al.: Budrich.

Born, Joachim. 2009. Vom Stufenbarren in die Halfpipe: Die deutsche Sportsprache im historischen Wandel. In Armin Burkhardt & Peter Schlobinski (Hgg.), *Flickflack, Foul und Tsukahara: Der Sport und seine Sprache* (Thema Deutsch 10), 11–33. Mannheim et al.: Dudenverlag.

Bourdieu, Pierre. 1976 [1972]. *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft*. Aus dem Französischen übersetzt von Cordula Pialoux und Bernd Schwibs. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brehm, Walter & Klaus Bös. 2006. Gesundheitssport: Ein zentrales Element der Prävention und der Gesundheitsförderung. In Klaus Bös & Walter Brehm (Hgg.), *Handbuch Gesundheitssport* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport), 7–28. Schorndorf: Hofmann.

Bremerich-Vos, Albert. 2000. Der Einfluss der Textlinguistik auf die Ratgeberliteratur. In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik*. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16.1), 877–884. Berlin & New York: De Gruyter.

Bressem, Jana. 2013a. A linguistic perspective on the notation of form features in gestures. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Sedinha Teßendorf (Hgg.), *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.1), 1079–1098. Berlin & Boston: De Gruyter.

Bressem, Jana. 2013b. Transcription systems for gestures, speech, prosody, postures, and gaze. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Sedinha Teßendorf (Hgg.), *Body – language – communication: An international handbook*

on multimodality in human interaction. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.1), 1037–1059. Berlin & Boston: De Gruyter.

Bressem, Jana & Cornelia Müller. 2014. A repertoire of German recurrent gestures with pragmatic functions. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Jana Bressem (Hgg.), *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Bd 2 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.2), 1575–1591. Berlin & Boston: De Gruyter.

Brinker, Klaus. 2010. *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, 7. Aufl. Berlin: Schmidt.

Brown, Penelope & Stephen Levinson. 2008. *Politeness: Some universals in language usage*, 18. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.

Brümmer, Kristina & Thomas Alkemeyer. 2017. Practice as a shared accomplishment: Intercorporeal attunement in acrobatics. In Christian Meyer & Ulrich von Wedelstaedt (Hgg.), *Moving bodies in interaction – Interacting bodies in motion: Intercorporeality, interkinesthesia, and enaction in sports* (Advances in Interaction Studies), 27–56. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Bucher, Hans-Jürgen. 1999. Die Zeitung als Hypertext: Verstehensprobleme und Gestaltungsprinzipien für Online-Zeitungen. In Henning Lobin (Hg.), *Text im digitalen Medium*, 9–32. Opladen & Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Bucher, Hans-Jürgen. 2000. Formulieren oder Visualisieren? Multimodalität in der Medienkommunikation. In Gerd Richter, Jörg Riecke & Britt-Marie Schuster (Hgg.), *Raum, Zeit, Medium: Sprache und ihre Determinanten* (Arbeiten der Hessischen Historischen Kommission N.F. 20), 661–691. Darmstadt: Hessische Historische Kommission.

Bucher, Hans-Jürgen. 2007. Textdesign und Multimodalität: Zur Semantik und Pragmatik medialer Gestaltungsformen. In Kersten Sven Roth & Jürgen Spitzmüller (Hgg.), *Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation*, 49–76. Konstanz: UVK.

Bucher, Hans-Jürgen. 2011. Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion: Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität. In Hans-Joachim Diekmannshenke, Michael Klemm & Hartmut Stöckl (Hgg.), *Bildlinguistik: Theorien, Methoden, Fallbeispiele* (Philologische Studien und Quellen 228), 123–156. Berlin: Schmidt.

Bühler, Karl. 1918. *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena: Gustav Fischer.

Bühler, Karl. 1978 [1934]. *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache [The theory of lanuage: The representational function of language]*. Ungekürzte Ausgabe. Frankfurt am Main et al.: Ullstein.

Burger, Harald & Martin Luginbühl. 2014. *Mediensprache: Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*, 4., überarbeitete und erweiterte Aufl. Berlin & Boston: De Gruyter.

Burgoon, Judee K. & Norah E. Dunbar. 2006. Nonverbal expressions of dominance and power in human relationships. In Valerie Manusov & Miles L. Patterson (Hgg.), *The SAGE handbook of nonverbal communication*, 279–298. Thousand Oaks et al.: SAGE.

Burgoon, Judee K., Laura K. Guerrero & Cindy H. White. 2013. The codes and functions of nonverbal communication. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Sedinha Teßendorf (Hgg.), *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.1), 609–626. Berlin & Boston: De Gruyter.

Burn, Andrew. 2014. The kineikonic mode: Towards a multimodal approach to moving-image media. In Carey Jewitt (Hg.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*, 375–385. London & New York: Routledge.

Cadierno, Teresa. 2008. Learning to talk about motion in a foreign language. In Peter Robinson & Nick C. Ellis (Hgg.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York & London: Routledge.

Carroll, Mary & Christian Timm. 2003. Erzählen, Berichten, Instruieren. In Theo Herrmann & Joachim Grabowski (Hgg.), *Sprachproduktion* (Enzyklopädie der Psychologie Themenbereich C: Theorie und Forschung. Serie III: Sprache. Band 1: Sprachproduktion), 687–712. Göttingen et al.: Hogrefe.

Caysa, Volker. 2008. Körperliche Erkenntnis als empraktische Körpererinnerung. In Franz Bockrath, Bernhard Boschert & Elk Franke (Hgg.), *Körperliche Erkenntnis: Formen reflexiver Erfahrung*, 73–85. Bielefeld: Transcript.

Cekaite, Asta & Lorenza Mondada. 2021. Towards an interactional approach to touch in social encounters. In Asta Cekaite & Lorenza Mondada (Hgg.), *Touch in social interaction: Touch, language, and body*, 1–26. London & New York: Routledge.

Chartrand, Tanya L. & Jessica L. Lakin. 2013. The antecedents and consequences of human behavioral mimicry. *Annual Review of Psychology* 64. 285–308.

Clark, Herbert H. 1996. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, Herbert H. & Susan Brennan. 1991. Grounding in communication. In Lauren Resnick, John M. Levine & Stephanie D. Teasley (Hgg.), *Perspectives on socially shared cognition*, 127–149. Washington: American Psychological Association.

Cope, Bill & Mary Kalantzis (Hgg.). 2006. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (Literacies). London & New York: Routledge.

Couper-Kuhlen, Elizabeth & Margret Selting. 2018. *Interactional Linguistics: Studying language in social interaction*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.

Craven, Alexandra & Jonathan Potter. 2010. Directives: Entitlement and contingency in action. *Discourse Studies* 12. 419–442.

Cruttenden, Alan. 1997 [1986]. *Intonation*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.

Cruz-Ferreira, Ana, Jorge Fernandes, Luis Laranjo, Lisa M. Bernardo & António Silva. 2011. A systematic review of the effects of Pilates method of exercise in healthy people. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation* 92(12). 2071–2081.

Curl, Traci S. & Paul Drew. 2008. Contingency and action: A comparison of two forms of requesting. *Research on Language and Social Interaction* 41(2). 129–153.

D'Agostino, Thomas A. & Carma L. Bylund. 2014. Nonverbal accommodation in health care communication. *Health Communication* 29. 563–573.

Dausendschön-Gay, Ulrich & Reinhold Schmitt. 2016. Warten im Klassenraum als institutionelle Praktik. In Heiko Hausendorf, Reinhold Schmitt & Wolfgang Kesselheim (Hgg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum* (Studien zur Deutschen Sprache 72), 263–302. Tübingen: Narr Francke Attempto.

De Stefani, Elwys. 2013. Rearranging (in) space: On mobility and its relevance for the study of face-to-face interaction. In Peter Auer, Martin Hilpert, Anja Stukenbrock & Benedikt Szmrecsanyi (Hgg.), *Space in language and linguistics: Geographical, interactional and cognitive perspectives* (Linguae & Litterae 24), 434–463. Berlin & Boston: De Gruyter.

De Stefani, Elwys & Anne-Danièle Gazin. 2014. Instructional sequences in driving lessons: Mobile participants and the temporal and sequential organization of actions. *Journal of Pragmatics* 65. 63–79.

Demarmels, Sascha. 2007. Konvergenz und Divergenz im Text-Bild-Design von politischen Plakaten. In Kersten Sven Roth & Jürgen Spitzmüller (Hgg.), *Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation*, 143–160. Konstanz: UVK.

Deppermann, Arnulf. 2007. *Grammatik und Semantik aus gesprächsanalytischer Sicht*. Berlin & New York: De Gruyter.

Deppermann, Arnulf. 2008. *Gespräche analysieren: Eine Einführung*, 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deppermann, Arnulf. 2010a. Konklusionen: Interaktives Verstehen im Schnittpunkt von Sequenzialität, Kooperation und sozialer Struktur. In Arnulf Deppermann, Ulrich Reitemeyer, Reinhold Schmitt & Thomas Spranz-Fogasy (Hgg.), *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern* (Studien zur Deutschen Sprache 52), 363–384. Tübingen: Narr.

Deppermann, Arnulf. 2010b. Zur Einführung: ›Verstehen in professionellen Handlungsfeldern‹ als Gegenstand einer ethnographischen Konversationsanalyse. In Arnulf Deppermann, Ulrich Reitemeyer, Reinhold Schmitt & Thomas Spranz-Fogasy (Hgg.), *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern* (Studien zur Deutschen Sprache 52), 7–25. Tübingen: Narr.

Deppermann, Arnulf. 2014. Multimodal participation in simultaneous joint projects: Interpersonal and intrapersonal coordination in paramedic emergency drills. In Pentti Haddington, Tiina Keisanen, Lorenza Mondada & Maurice Nevile (Hgg.), *Multiactivity in social interaction: Beyond multitasking*, 247–281. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Deppermann, Arnulf. 2015a. Retrospection and understanding in interaction. In Arnulf Deppermann & Susanne Günthner (Hgg.), *Temporality in interaction* (Studies in Language and Social Interaction 27), 57–94. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Deppermann, Arnulf. 2015b. When recipient design fails: Egocentric turn-design of instructions in driving school lessons leading to breakdowns of intersubjectivity. *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 16. 63–101.

Deppermann, Arnulf. 2018a. Instruction practices in German driving lessons: Differential uses of declaratives and imperatives. *International Journal of Applied Linguistics* 28. 265–282.

Deppermann, Arnulf. 2018b. Sprache in der multimodalen Interaktion. In Arnulf Deppermann & Silke Reineke (Hgg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (Germanistische Sprachwissenschaft um 2020 3), 51–85. Berlin & Boston: De Gruyter.

Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke & Angelika Linke (Hgg.). 2016a. *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2015). Berlin & Boston: De Gruyter.

Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke & Angelika Linke. 2016b. Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke & Angelika Linke (Hgg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2015), 1–23. Berlin & Boston: De Gruyter.

Deppermann, Arnulf & Susanne Günthner. 2015a. Introduction: Temporality in interaction. In Arnulf Deppermann & Susanne Günthner (Hgg.), *Temporality in interaction* (Studies in Language and Social Interaction 27), 1–23. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Deppermann, Arnulf & Susanne Günthner (Hgg.). 2015b. *Temporality in interaction* (Studies in language and social interaction 27). Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Deppermann, Arnulf & Henrike Helmer. 2013. Standard des gesprochenen Deutsch: Begriff, methodische Zugänge und Phänomene aus interaktionslinguistischer Sicht. In Jörg Hagemann, Wolf Peter Klein & Sven Staffeldt (Hgg.), *Pragmatischer Standard* (Stauffenburg Linguistik 73), 111–141. Tübingen: Stauffenburg.

Deppermann, Arnulf & Reinhold Schmitt. 2007. Koordination: Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In Reinhold Schmitt (Hg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion* (Studien zur Deutschen Sprache 38), 15–54. Tübingen: Narr.

Deppermann, Arnulf & Reinhold Schmitt. 2008. Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. *Deutsche Sprache* 36(3). 220–245.

Deppermann, Arnulf & Jürgen Streeck (Hgg.). 2018. *Time in embodied interaction: Synchronicity and sequentiality of multimodal resources* (Pragmatics and beyond new series 293). Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Di Meola, Claudio. 1994. *Kommen und gehen: Eine kognitiv-linguistische Untersuchung der Polysemie deiktischer Bewegungsverben*. Tübingen: Niemeyer.

Diekmannshenke, Hans-Joachim, Michael Klemm & Hartmut Stöckl (Hgg.). 2011. *Bildlinguistik: Theorien, Methoden, Fallbeispiele* (Philologische Studien und Quellen 228). Berlin: Schmidt.

Dietrich, Rainer. 1992. *Modalität im Deutschen: Zur Theorie der relativen Modalität*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Diewald, Gabriele M. 1991. *Deixis und Textsorten im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.

Dilger, Erika. 2008. *Die Fitnessbewegung in Deutschland: Wurzeln, Einflüsse und Entwicklungen*. Schorndorf: Hofmann.

Dinkelaker, Jörg & Matthias Herrle. 2009. *Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dittmar, Jakob F. 2008. *Comic-Analyse*. Konstanz: UVK.

Doelker, Christian. 2002. *Ein Bild ist mehr als ein Bild: Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*, 3., durchgesehene Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Doelker, Christian. 2006. Bild-Wort-Beziehungen in Print-Gesamttexten. In Gudrun Marci-Boehncke & Matthias Rath (Hgg.), *BildTextZeichen lesen* (Medienpädagogik interdisziplinär 4), 27–38. München: Kopaed.

Döring, Jörg & Tristan Thielmann. 2008. Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen. In Jörg Döring & Tristan Thielmann (Hgg.), *Spatial Turn: Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, 7–45. Bielefeld: Transcript.

Draxler, Christoph. 2008. *Korpusbasierte Sprachverarbeitung: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Drescher, Martina. 2015. Zwischen Nichtwissen und Wissen: Plakate als Medium der HIV/Aids-Prävention im frankophonen Afrika. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 63(1). 169–201.

Drew, Paul & Elizabeth Couper-Kuhlen. 2014. Requesting – from speech act to recruitment. In Paul Drew & Elizabeth Couper-Kuhlen (Hgg.), *Requesting in social interaction* (Studies in Language and Social Interaction 26), 1–34. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Dürscheid, Christa. 2007. Schrift – Text – Bild: Ein Brückenschlag. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35. 269–282.

Dürscheid, Christa. 2016. *Einführung in die Schriftlinguistik*. Mit einem Kapitel zur Typographie von Jürgen Spitzmüller, 5., aktualisierte und korrigierte Aufl. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Eder, Jens. 2012. Depressionsdarstellung und Zuschauergefühle im Film. In Sandra Poppe (Hg.), *Emotionen in Literatur und Film* (Film – Medium – Diskurs 36), 219–245. Würzburg: Königshausen und Neumann.

Ehlich, Konrad. 1984. Zum Textbegriff. In Annely Rothkegel & Barbara Sandig (Hgg.), *Text–Textsorten – Semantik: Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren* (Papiere zur Textlinguistik 52), 9–25. Hamburg.

Ehlich, Konrad, Claus Noack & Susanne Scheiter (Hgg.). 1994. *Instruktion durch Text und Diskurs: Zur Linguistik ›Technischer Texte‹*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ehlich, Konrad & Jochen Rehbein. 1979. Sprachliche Handlungsmuster. In Hans-Georg Soeffner (Hg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, 243–274. Stuttgart: Metzler.

Ehlich, Konrad & Jochen Rehbein. 1982. *Augenkommunikation. Methodenreflexion und Beispielanalyse*. Amsterdam: Benjamins.

Ehlich, Konrad & Jochen Rehbein. 1986. *Muster und Institution Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

Ehrich, Veronika. 1985. Zur Linguistik und Psycholinguistik der sekundären Raumdeixis. In Harro Schweizer (Hg.), *Sprache und Raum: Psychologische und linguistische Aspekte der Aneignung und Verarbeitung von Räumlichkeit*. Ein Arbeitsbuch für das Lehren von Forschung, 130–161. Stuttgart: Metzler.

Eichinger, Ludwig M. 1989. *Raum und Zeit im Verbwortschatz des Deutschen. Eine valenzgrammatische Studie*. Tübingen: Niemeyer.

Eisenberg, Peter. 2004. *Grundriß der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz*, 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Ekman, Paul. 1982. *Emotion in the human face*. Cambridge & Paris: Cambridge University Press/Edition de la Maison des Sciences de l'Homme.

Ekman, Paul & Wallace V. Friesen. 1969. The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica* 1. 49–98.

Enfield, Nick J. 2011. Elements of formulation. In Jürgen Streeck, Charles Goodwin & Curtis LeBaron (Hgg.), *Embodied interaction. Language and body in the material world* (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives), 59–66. Cambridge: Cambridge University Press.

Enfield, N.J. 2013. A »Composite Utterances« approach to meaning. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Sedinha Teßendorf (Hgg.), *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.1), 689–707. Berlin & Boston: De Gruyter.

Ervin-Tripp, Susan M. 1976. Is Sybil there? The structure of some American English directives. *Language in Society* 5(1). 25–66.

Evans, Bryn & Edward Reynolds. 2016. The organization of corrective demonstrations using embodied action in sports coaching feedback. *Symbolic Interaction* 39(4). 525–536.

Felder, Ekkehard. 2013. Faktizitätsherstellung mittels handlungsleitender Konzepte und agonaler Zentren: Der diskursive Wettkampf um Geltungsansprüche. In Ekkehard Felder (Hg.), *Faktizitätsherstellung in Diskursen: Die Macht des Deklarativen* (Sprache und Wissen 13), 13–28. Berlin & Boston: De Gruyter.

Fickermann, Ingeborg. 1994. Mündliche und schriftliche Instruktionen. In Konrad Ehlich, Claus Noack & Susanne Scheiter (Hgg.), *Instruktion durch Text und Diskurs: Zur Linguistik ›Technischer Texte‹*, 79–99. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Fiehler, Reinhard. 2000. Über zwei Probleme bei der Untersuchung gesprochener Sprache. *Sprache und Literatur* 31. 23–42.

Fikus, Monika & Volker Schürmann. 2004. Die Sprache der Bewegung. In Monika Fikus & Volker Schürmann (Hgg.), *Die Sprache der Bewegung: Sportwissenschaft als Kulturwissenschaft*, 29–68. Bielefeld: Transcript.

Fischer, Kerstin. 2008. Die Interaktion zwischen Konstruktionsgrammatik und Kontextwissen am Beispiel des Satzmodus in Instruktionsdialogen. In Kerstin Fischer & Anatol Stefanowitsch (Hgg.), *Konstruktionsgrammatik II: Von der Konstruktion zur Grammatik* (Stauffenburg Linguistik), 81–101. Tübingen: Stauffenburg.

Fogel, Alan. 2013. *Selbstwahrnehmung und Embodiment in der Körperpsychotherapie: Vom Körpergefühl zur Kognition*. Deutsche Übersetzung und Bearbeitung von Helmi Boese. Stuttgart: Schattauer.

Foucault, Michel. 2005 [1967/1984]. Von anderen Räumen. In Michel (Autor) Foucault, Daniel Defert & Francois Ewald (Hgg.), *Schriften. Dits et écris. Bd 4: 1980–1988*. Aus dem Französischen übersetzt von Michael Bischoff u.a., 931–942. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Franklin, Eric. 2016. *The art and science of cueing: Best cueing practices for successfully teaching Yoga, Pilates and Dance*. Minneapolis: OPTP.

Frei, Peter. 1999. *Kommunikatives Handeln im Sportunterricht: Zwischen theoretischer Konzeption und empirischer Analyse*. Sankt Augustin: Academia.

Fricke, Ellen. 2007. *Origo, Geste und Raum: Lokaldeixis im Deutschen*. Berlin & New York: De Gruyter.

Fricke, Ellen. 2012. *Grammatik multimodal: Wie Wörter und Gesten zusammenwirken*. Berlin & Boston: De Gruyter.

Friedrich, Georg. 1991. *Methodologische und analytische Bestimmungen sprachlichen Handelns des Sportlehrers: Bedeutungen sportpädagogischer Praxis unter Berücksichtigung linguistischer Wissenschaft*. Frankfurt am Main et al.: Lang.

Friedrich, Georg. 2009. Erklären von sportmotorischen Bewegungen als Gegenstand systematischer Unterrichtsanalyse und Indikator unterrichtlicher Kompetenzentwicklung. In Rüdiger Vogt (Hg.), *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (Stauffenburg Linguistik 52), 189–202. Tübingen: Stauffenburg.

Fritz, Gerd. 2013. *Dynamische Texttheorie*. Gießen: Gießener Elektronische Bibliothek.

Fuchs, Thomas. 2012. The phenomenology of body memory. In Sabine C. Koch, Thomas Fuchs, Michela Summa & Cornelia Müller (Hgg.), *Body memory, metaphor and movement* (Advances in Consciousness Research 84), 9–22. Amsterdam: Benjamins.

Fuchs, Thomas & Hanne De Jaegher. 2009. Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 8. 465–486.

Furuyama, Nobuhiro. 2000. Gestural interaction between the instructor and the learner in origami instruction. In David McNeill (Hg.), *Language and gesture* (Language, Culture and Cognition 2), 99–117. Cambridge: Cambridge University Press.

Garfinkel, Harold. 2002. *Ethnomethodology's program*. Lanham et al.: Rowman and Littlefield.

Geweniger, Verena & Alexander Bohlander. 2012. *Das Pilates-Lehrbuch: Matten- und Geräteübungen für Prävention und Rehabilitation*. Berlin & Heidelberg: Springer.

Giesecke, Michael. 1979. Instruktionssituationen in Sozialisationsinstitutionen: Ablaufschemata und Bedeutungsübertragung bei instrumentellen Instruktionen im Kindergarten. In Hans-Georg Soeffner (Hg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, 38–64. Stuttgart: Metzler.

Giessler, Tanja. 2010. *Raum – Konzept – Sprache: Sprachliche Lokalisationen in Minimalkonstellationen*. Stuttgart: Ibidem.

Glenn, Philip. 2003. *Laughter in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goldstein, E. Bruce. 2015. *Wahrnehmungspsychologie*: Der Grundkurs. Aus dem Englischen übersetzt von Katharina Neuser-von Oettingen und Guido Plata. Deutsche Ausgabe herausgegeben von Karl R. Gegenfurtner, 9. Aufl. Berlin & Heidelberg: Springer.
Goodwin, Charles. 1981. *Conversational organization*. New York et al.: Academic Press.
Goodwin, Charles. 1986. Audience diversity, participation and interpretation. *Text* 6(3). 283–316.
Goodwin, Charles. 1994. Professional vision. *American Anthropologist* 96(3). 606–633.
Goodwin, Charles. 2003. The body in action. In Justine Coupland & Richard Gwyn (Hgg.), *Discourse, the body, and identity*, 19–42. Basingstoke et al.: Palgrave Macmillan.
Goodwin, Charles. 2007. Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse and Society* 18(1). 53–73.
Goodwin, Charles & John Heritage. 1990. Conversation Analysis. *Annual Review of Anthropology* 19. 283–307.
Graf, Ralf & Karin Schweizer. 2003. Auffordern. In Gert Rickheit, Theo Herrmann & Werner Deutsch (Hgg.), *Psycholinguistik/Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch/An international handbook* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 24), 432–442. Berlin & New York: De Gruyter.
Grießhaber, Wilhelm. 1999. Präpositionen als relationierende Prozeduren. In Angelika Redder & Jochen Rehbein (Hgg.), *Grammatik und mentale Prozesse* (Stauffenburg Linguistik), 241–260. Tübingen: Stauffenburg.
Große, Franziska. 2011. *Bild-Linguistik: Grundbegriffe und Methoden der linguistischen Bildanalyse in Text- und Diskursumgebungen*. Frankfurt am Main: Lang.
Gubina, Alexandra. 2021. Availability, grammar, and action formation: On simple and modal interrogative request formats in spoken German. *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 22. 272–303.
Guckelsberger, Susanne. 2012. Versprachlichung von Raum im Diskurs: Kindliche Schulwegbeschreibungen. In Christoph Schubert & Teresa Pham (Hgg.), *RaumTexte – TextRäume: Sprachwissenschaftliche Studien zur Verortung im Diskurs* (Kulturen – Kommunikation – Kontakte 11), 115–140. Berlin: Frank und Timme.
Gugutzer, Robert. 2017. Sport. In Robert Gugutzer, Gabriele Klein & Michael Meuser (Hgg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 2: Forschungsfelder und Methodische Zugänge*, 303–317. Wiesbaden: Springer VS.
Gülich, Elisabeth. 1975. *Textsorten*, 2. Aufl. Frankfurt am Main: Athenäum.
Gullberg, Marianne. 2011. Thinking, speaking and gesturing about motion in more than one language. In Aneta Pavlenko (Hg.), *Thinking and speaking in two languages* (Bilingual Education and Bilingualism), 143–169. Bristol et al.: Multilingual Matters.
Günthner, Susanne. 2018. Routinisierte Muster in der Interaktion: Verfestigte prosodische Gestalten, grammatische Konstruktionen und kommunikative Gattungen bei der Konstruktion sozialer Handlungen. In Arnulf Deppermann & Silke Reineke (Hgg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (Germanistische Sprachwissenschaft um 2020 3), 29–50. Berlin & Boston: De Gruyter.
Günthner, Susanne & Hubert Knoblauch. 1994. »Forms are the food of faith«: Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. Kö*lner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 4. 693–723.
Günthner, Susanne & Katharina König. 2016. Kommunikative Gattungen in der Interaktion: Kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch. In Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke

& Angelika Linke (Hgg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2015), 177–203. Berlin & Boston: De Gruyter.

Habel, Christopher & Christiane von Stutterheim. 2000. Räumliche Konzepte und sprachliche Strukturen – Eine Einleitung. In Christopher Habel & Christiane von Stutterheim (Hgg.), *Räumliche Konzepte und sprachliche Strukturen* (Linguistische Arbeiten 417), 1–8. Tübingen: Niemeyer.

Habscheid, Stephan. 2016. Handeln in Praxis: Hinter- und Untergründe situierter sprachlicher Bedeutungskonstitution. In Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke & Angelika Linke (Hgg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache), 127–147. Berlin & Boston: De Gruyter.

Haddington, Pentti. 2013. Projecting mobility: Passengers directing drivers at junctions. In Pentti Haddington, Lorenza Mondada & Maurice Nevile (Hgg.), *Interaction and mobility. Language and the body in motion* (Linguae & Litterae 20), 179–209. Berlin & Boston: De Gruyter.

Haddington, Pentti, Tiina Keisanen, Lorenza Mondada & Maurice Nevile (Hgg.). 2014a. *Multiactivity in social interaction: Beyond multitasking*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Haddington, Pentti, Tiina Keisanen, Lorenza Mondada & Maurice Nevile. 2014b. Towards multiactivity as a social and interactional phenomenon. In Pentti Haddington, Tiina Keisanen, Lorenza Mondada & Maurice Nevile (Hgg.), *Multiactivity in social interaction: Beyond multitasking*, 3–32. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Haddington, Pentti, Lorenza Mondada & Maurice Nevile. 2013. Being mobile: Interaction on the move. In Pentti Haddington, Lorenza Mondada & Maurice Nevile (Hgg.), *Interaction and mobility: Language and the body in motion* (Linguae & Litterae 20), 3–61. Berlin & Boston: De Gruyter.

Hagemann, Jörg. 2013. Typographie und Textualität. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 41(1). 40–64.

Hagemann, Jörg. 2014. Proxemics and axial orientation. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Jana Bressem (Hgg.), *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction.* Bd 2 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.2), 1310–1323. Berlin & Boston: De Gruyter.

Hagemann, Jörg, Wolf Peter Klein & Sven Staffeldt (Hgg.). 2013. *Pragmatischer Standard* (Stauffenburg Linguistik 73). Tübingen: Stauffenburg.

Halliday, Michael A. K. 1978. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.

Hänsel, Frank. 2002. *Instruktionspsychologie motorischen Lernens*. Frankfurt am Main et al.: Lang.

Harren, Inga. 2008. Erklären in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontexten: Bericht über ein Symposion an der Pädagogischen Hochschule Freiburg am 23. und 24. Februar 2007. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 38(3). 462–466.

Hausendorf, Heiko. 2007a. Die Prozessualität des Gesprächs als Dreh- und Angelpunkt der linguistischen Gesprächsforschung. In Heiko Hausendorf (Hg.), *Gespräch als Prozess: Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion* (Studien zur Deutschen Sprache 37), 11–32. Tübingen: Narr.

Hausendorf, Heiko (Hg.) 2007b. *Gespräch als Prozess: Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion* (Studien zur Deutschen Sprache 37). Tübingen: Narr.

Hausendorf, Heiko. 2010. Interaktion im Raum: Interaktionstheoretische Bemerkungen zu einem vernachlässigten Aspekt von Anwesenheit. In Arnulf Deppermann & Angelika Linke (Hgg.), *Sprache intermedial: Stimme und Schrift, Bild und Ton* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache (Mannheim) 2009), 163–197. Berlin & New York: De Gruyter.

Hausendorf, Heiko. 2013. On the interactive achievement of space – and its possible meanings. In Peter Auer, Martin Hilpert, Anja Stukenbrock & Benedikt Szmrecsanyi (Hgg.), *Space in language and linguistics. Geographical, interactional and cognitive perspectives* (Linguae & Litterae 24), 276–303. Berlin & Boston: De Gruyter.

Hausendorf, Heiko & Wolfgang Kesselheim. 2008. *Textlinguistik fürs Examen*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Hausendorf, Heiko & Wolfgang Kesselheim. 2016. Die Lesbarkeit des Textes und die Benutzbarkeit der Architektur: Text- und interaktionslinguistische Überlegungen zur Raumanalyse. In Heiko Hausendorf, Reinhold Schmitt & Wolfgang Kesselheim (Hgg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum* (Studien zur Deutschen Sprache 72), 55–85. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Hausendorf, Heiko, Lorenza Mondada & Reinhold Schmitt. 2012. Raum als interaktive Ressource: Eine Explikation. In Heiko Hausendorf, Lorenza Mondada & Reinhold Schmitt (Hgg.), *Raum als interaktive Ressource* (Studien zur Deutschen Sprache 62), 7–36. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Hausendorf, Heiko & Reinhold Schmitt. 2016a. Interaktionsarchitektur und Sozialtopografie: Basiskonzepte einer interaktionistischen Raumanalyse. In Heiko Hausendorf, Reinhold Schmitt & Wolfgang Kesselheim (Hgg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum* (Studien zur Deutschen Sprache 72), 27–54. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Hausendorf, Heiko & Reinhold Schmitt. 2016b. Standbildanalyse als Interaktionsanalyse: Implikationen und Perspektiven. In Heiko Hausendorf, Reinhold Schmitt & Wolfgang Kesselheim (Hgg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum* (Studien zur Deutschen Sprache 72), 161–188. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Hausendorf, Heiko, Reinhold Schmitt & Wolfgang Kesselheim (Hgg.). 2016. *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum* (Studien zur Deutschen Sprache 72). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Hayashi, Makoto. 2005. Joint turn construction through language and the body: Notes on embodiment in coordinated participation in situated activities. *Semiotica* 156(1/4). 21–53.

Heath, Christian. 1986. *Body movement and speech in medical interaction*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.

Heath, Christian. 2002. Demonstrative suffering: The gestural (re)embodiments of symptoms. *Journal of Communication* 52(3). 597–616.

Heidtmann, Daniela & Marie-Joan Föh. 2007. Verbale Abstinenz als Form interaktiver Beteiligung. In Reinhold Schmitt (Hg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion* (Studien zur Deutschen Sprache 38), 263–292. Tübingen: Narr.

Heinemann, Margot. 2000. Textsorten des Alltags. In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik*. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16.1), 604–614. Berlin & New York: De Gruyter.

Heinemann, Wolfgang. 2000. Aspekte der Textsortendifferenzierung. In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik*. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16.1), 523–546. Berlin & New York: De Gruyter.

Helmer, Henrike & Silke Reineke. 2021. Instruktionen und Aufforderungen in Theorie und Praxis: Einparken im Fahrunterricht. *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 22. 114–150.
Herdman, Alan & Gill Paul [Co-Autor]. 2014. *Pilates. Das große Praxisbuch*. Aus dem Englischen übersetzt von Elisabeth Liebl. Emmendingen: Hans-Nietsch-Verlag.
Herrmann, Theo. 2003. Auffordern. In Theo Herrmann & Joachim Grabowski (Hgg.), *Sprachproduktion* (Enzyklopädie der Psychologie Themenbereich C: Theorie und Forschung. Serie III: Sprache. Band 1: Sprachproduktion), 713–732. Göttingen et al.: Hogrefe.
Herrmann, Theo & Joachim Grabowski. 1994. *Sprechen: Psychologie der Sprachproduktion*. Heidelberg et al.: Spektrum Akademischer Verlag.
Hindelang, Götz. 1978. *Auffordern: Die Untertypen des Aufforderns und ihre sprachlichen Realisierungsformen*. Göppingen: Kümmerle.
Hindmarsh, Jon, Patricia Reynolds & Stephen Dunne. 2011. Exhibiting understanding: The body in apprenticeship. *Journal of Pragmatics* 43. 489–503.
Hirtz, Peter, Arturo Hotz & Gudrun Ludwig. 2003. *Bewegungsgefühl*. Unter Mitarbeit von Annett Bremer und Maher Mascharka. Schorndorf: Hofmann.
Hockey, John & Jacquelyn Allen-Collinson. 2013. Distance Running as play/work: Training-together as a joint accomplishment. In Peter Tolmie & Mark Rouncefield (Hgg.), *Ethnomethodology at play* (Directions in Ethnomethodology and Conversation Analysis), 211–224. Farnham: Ashgate.
Höhmann-Kost, Annette (Hg.) 2018. *Integrative Leib- und Bewegungsstherapie (IBT): Theorie und Praxis*. Unter Mitarbeit von Frank Siegele und Martin Waibel. Bern: Hogrefe.
Holly, Werner. 2005. Zum Zusammenspiel von Sprache und Bildern im audiovisuellen Verstehen. In Dietrich Busse, Thomas Niehr & Martin Wengeler (Hgg.), *Brisante Semantik: Neuere Konzepte und Forschungsergebnisse einer kulturwissenschaftlichen Linguistik* (Reihe Germanistische Linguistik 259), 337–353. Tübingen: Niemeyer.
Holly, Werner. 2013. Textualität – Visualität. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 41(1). 1–7.
Hottenrott, Kuno & Georg Neumann. 2010. *Trainingswissenschaft: Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. Aachen et al.: Meyer und Meyer.
Hübler, Axel. 2001. *Das Konzept ›Körper‹ in den Sprach- und Kommunikationswissenschaften*. Tübingen & Basel: Francke.
Hunter, Mic & Jim Struve. 1998. *The ethical use of touch in psychotherapy*. Thousand Oaks: SAGE.
Ikemi, Akira. 2005. Carl Rogers and Eugene Gendlin on the Bodily Felt Sense: What they share and where they differ. *Person-Centered and Experiential Psychotherapies* 4(1). 31–42.
Imo, Wolfgang. 2013. *Sprache in Interaktion*. Berlin & Boston: De Gruyter.
Imo, Wolfgang. 2016. Im Zweifel für den Zweifel: Praktiken des Zweifelns. In Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke & Angelika Linke (Hgg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2015), 153–176. Berlin & Boston: De Gruyter.
Imo, Wolfgang & Jens Philipp Lanwer. 2019. *Interaktionale Linguistik: Eine Einführung*. Berlin: Metzler.
Isacowitz, Rael & Karen Clippinger. 2014. *Pilates Anatomie: Der vollständig illustrierte Ratgeber für Stabilität und Balance*. München: Copress Sport/Stiebner.
Iwasaki, Shimako. 2011. The multimodal mechanics of collaborative unit construction in Japanese conversation. In Jürgen Streeck, Charles Goodwin & Curtis LeBaron (Hgg.), *Embodied interaction: Language and body in the material world* (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives), 106–120. Cambridge: Cambridge University Press.

Jackendoff, Ray. 1983. Semantics and cognition. Cambridge [Mass.] & London: MIT Press.
Jäger, Ludwig. 2010. Intermedialität – Intramedialität – Transkriptivität: Überlegungen zu einigen Prinzipien der kulturellen Semiosis. In Arnulf Deppermann & Angelika Linke (Hgg.), *Sprache intermedial: Stimme und Schrift, Bild und Ton* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2009), 301–323. Berlin & New York: De Gruyter.
Janzen, Gabriele & Steffi Katz. 2000. Die Wahrnehmung von Eigen- und Fremdbewegung und ihr Ausdruck in der Sprache. In Christopher Habel & Christiane von Stutterheim (Hgg.), *Räumliche Konzepte und sprachliche Strukturen* (Linguistische Arbeiten 417), 45–67. Tübingen: Niemeyer.
Jefferson, Gail. 2015. *Talking about troubles in conversation*. Hg. von Paul Drew, John Heritage, Gene H. Lerner & Anita Pomerantz. Oxford et al.: Oxford University Press.
Jenkings, K. Neil. 2017. Rock climbers' communicative and sensory practices. In Christian Meyer & Ulrich von Wedelstaedt (Hgg.), *Moving bodies in interaction – Interacting bodies in motion: Intercorporeality, interkinesthesia, and enaction in sports* (Advances in Interaction Studies), 149–171. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
Jewitt, Carey. 2014a. Different approaches to multimodality. In Carey Jewitt (Hg.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*, 31–43. London & New York: Routledge.
Jewitt, Carey. 2014b. An introduction to multimodality. In Carey Jewitt (Hg.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*, 15–30. London & New York: Routledge.
Johnson, Mark. 1987. *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago & London: University of Chicago Press.
Johnson, Mark. 2007. *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*. Chicago & London: University of Chicago Press.
Jucker, Andreas, Heiko Hausendorf, Christa Dürscheid, Karina Frick, Christoph Hottiger, Wolfgang Kesselheim, Angelika Linke, Nathalie Meyer & Antonia Steger. 2018. Doing space in face-to-face interaction and on interactive multimodal platforms. *Journal of Pragmatics* 134. 85–101.
Juhl, Dietrich. 1994. Vermittlungsstrategie in Bedienungsanleitungen. In Konrad Ehlich, Claus Noack & Susanne Scheiter (Hgg.), *Instruktion durch Text und Diskurs: Zur Linguistik ›Technischer Texte‹*, 198–204. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Kalron, Alon, Uri Rosenblum, Lior Frid & Anat Achiron. 2017. Pilates exercise training vs. physical therapy for improving walking and balance in people with multiple sclerosis: A randomized controlled trial. *Clinical Rehabilitation* 31(3). 319–328.
Kasper, Simon. 2014. Herleitung einer Instruktionsgrammatik. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 42(2). 253–306.
Keevallik, Leelo. 2010. Bodily quoting in dance correction. *Research on Language and Social Interaction* 43(4). 401–426.
Keevallik, Leelo. 2013a. Here in time and space: Decomposing movement in dance instruction. In Pentti Haddington, Lorenza Mondada & Maurice Nevile (Hgg.), *Interaction and mobility: Language and the body in motion* (Linguae & Litterae 20), 345–370. Berlin & Boston: De Gruyter.
Keevallik, Leelo. 2013b. The interdependence of bodily demonstrations and clausal syntax. *Research on Language and Social Interaction* 46(1). 1–21.
Keevallik, Leelo. 2015. Coordinating the temporalities of talk and dance. In Arnulf Deppermann & Susanne Günthner (Hgg.), *Temporality in interaction* (Studies in Language and Social Interaction 27), 309–336. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Keevallik, Leelo. 2018. What does embodied interaction tell us about grammar? *Research on Language and Social Interaction* 51(1). 1–21.
Keevallik, Leelo. 2020a. Grammatical coordination of embodied action: The Estonian ja ›and‹ as a temporal organizer of Pilates moves. In Yael Maschler, Simona Pekarek Doehler, Jan Lindström & Leelo Keevallik (Hgg.), *Emergent syntax for conversation: Clausal patterns and the organization of action* (Studies in Language and Social Interaction 32), 221–244. Amsterdam: Benjamins.
Keevallik, Leelo. 2020b. Linguistic structures emerging in the synchronization of a Pilates class. In Carmen Taleghani-Nikazm, Emma Betz & Peter Golato (Hgg.), *Mobilzing others: Grammar and lexis within larger activities* (Studies in Language and Social Interaction 33), 147–173. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
Kelly, Russell. 2013. Vine right, shimmy, shimmy! Accomplishing order in a line dancing class. In Peter Tolmie & Mark Rouncefield (Hgg.), *Ethnomethodology at play* (Directions in Ethnomethodology and Conversation Analysis), 257–285. Farnham: Ashgate.
Kendon, Adam. 2004. *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
Kent, Alexandra. 2012. Compliance, resistance and incipient compliance when respnding to directives. *Discourse Studies* 14(6). 711–730.
Kesselheim, Wolfgang. 2011. Sprachliche Oberflächen: Musterhinweise. In Stephan Habscheid (Hg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen* (De Gruyter Lexikon), 144–163. Berlin & New York: De Gruyter.
Kesselheim, Wolfgang. 2016. Videobasierte Raumforschung als interdisziplinäres Forschungsfeld: Ein exemplarischer Einblick in unterschiedliche methodische Zugänge. In Heiko Hausendorf, Reinhold Schmitt & Wolfgang Kesselheim (Hgg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum* (Studien zur Deutschen Sprache 72), 89–110. Tübingen: Narr Francke Attempto.
Keutzer, Oliver, Sebastian Lauritz, Claudia Mehlinger & Peter Moormann. 2014. *Filmanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
Kidwell, Mardi. 2013. Framing, grounding, and coordinating conversational interaction: Posture, gaze, facial expression, and movement in space. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Sedinha Teßendorf (Hgg.), *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.1), 100–113. Berlin & Boston: De Gruyter.
Kidwell, Mardi. 2014. The role of gaze in conversational interaction. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Jana Bressem (Hgg.), *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Bd 2 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.2), 1324–1333. Berlin & Boston: De Gruyter.
Klauke, Michael. 1993. Instruktive fachliche Aufforderungstexte: Eine kritische Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Germanistik (N.F.)* 3(1). 154–169.
Klein, Gabriele. 2004. *Bewegung: Sozial- und kulturwisenschaftliche Konzepte*. Bielefeld: Transcript.
Klein, Gabriele. 2014. Kulturelle Übersetzungen und soziale Rahmungen von Bewegungswissen. In Cornelia Behnke, Diana Lengersdorf & Sylka Scholz (Hgg.), *Wissen – Methode – Geschlecht: Erfassen des fraglos Gegebenen* (Geschlecht und Gesellschaft 54), 79–89. Wiesbaden: Springer VS.

Klein, Josef. 2001. Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen. In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven Frederik Sager (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik*. Bd 2 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16.2), 1309–1329. Berlin & New York: De Gruyter.

Klein, Josef. 2009. ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM: Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In Rüdiger Vogt (Hg.), *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (Stauffenburg Linguistik 52), 25–36. Tübingen: Stauffenburg.

Klein, Wolfgang. 1990. Überall und nirgendwo. Subjektive und objektive Momente in der Raumreferenz. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 20(78). 9–42.

Klein, Wolfgang & Christiane von Stutterheim. 1992. Textstruktur und referentielle Bewegung. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 86. 67–92.

Klemm, Michael, Daniel Perrin & Sascha Michel. 2016. Multimodal Criticial Discourse Analysis (MCDA). In Nina-Maria Klug & Hartmut Stöckl (Hgg.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext* (Handbücher Sprachwissen 7), 277–299. Berlin & Boston: De Gruyter.

Klotz, Peter. 2013. *Beschreiben: Grundzüge einer Deskriptologie*. Berlin: Schmidt.

Knoblauch, Hubert. 2011. Videoanalyse, Videointeraktionsanalyse und Videographie – zur Klärung einiger Missverständnisse. *Sozialer Sinn* 12(1). 139–147.

Knoblauch, Hubert & René Tuma. 2017. Videoanalyse. In Robert Gugutzer, Gabriele Klein & Michael Meuser (Hgg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 2: Forschungsfelder und Methodische Zugänge*, 409–422. Wiesbaden: Springer VS.

Koay, Dong Liang. 2015. Self-*improvement books: A genre analysis*. Wellington: Dissertation Victoria University.

Koch, Peter & Wulf Oesterreicher. 1994. Schriftlichkeit und Sprache. In Hartmut Günther & Otto Ludwig (Hgg.), *Schrift und Schriftlichkeit*. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10.1), 587–601. Berlin & New York: De Gruyter.

Koch, Sabine C. & K. Mark Sossin. 2013. Kestenberg movement analysis. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Sedinha Teßendorf (Hgg.), *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.1), 958–973. Berlin & Boston: De Gruyter.

Kohlmann, Ute. 1997. *Objektreferenzen in Beschreibungen und Instruktionen: Eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Textstruktur, referentieller Bewegung und Formen von Objektreferenzen*. Frankfurt am Main et al.: Lang.

Köller, Wilhelm. 2004. *Perspektivität und Sprache: Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache*. Berlin & New York: De Gruyter.

Kolter, Astrid, Silva H. Ladewig, Michela Summa, Cornelia Müller, Sabine C. Koch & Thomas Fuchs. 2012. Body memory and the emergence of metaphor in movement and speech. In Sabine C. Koch, Thomas Fuchs, Michela Summa & Cornelia Müller (Hgg.), *Body memory, metaphor and movement* (Advances in Consciousness Research 84), 201–226. Amsterdam: Benjamins.

Korte, Helmut. 2010. *Einführung in die systematische Filmanalyse: Ein Arbeitsbuch*, 4., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Schmidt.

Kotthoff, Helga. 1998. *Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor*. Tübingen: Niemeyer.

Krämer, Sybille. 2014. Zur Grammatik der Diagrammatik: Eine Annäherung an die Grundlagen des Diagrammgebrauches. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 44(4). 11–30.

Kress, Gunther. 2010. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge.

Kress, Gunther. 2014. What is mode? In Carey Jewitt (Hg.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*, 60–75. London & New York: Routledge.

Kress, Gunther & Theo van Leeuwen. 1996. *Reading images: The grammar of visual design*. London & New York: Routledge.

Kuhlmann, Detlef. 1986. *Sprechen im Sportunterricht: Eine Analyse sprachlicher Inszenierungen von Sportlehrern*. Schorndorf: Hofmann.

Kupetz, Maxi. 2021. Multimodalität und Adressatenorientierung in Instruktionen im DaZ- und fachintegrierten Unterricht. *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 22. 348–389.

Küster, Rainer. 1982. Pragmalinguistische Aspekte von Anweisungen. In Siegfried Grosse & Wolfgang Mentrup (Hgg.), *Anweisungstexte* (Forschungsberichte des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim 54), 104–133. Tübingen: Narr.

Küster, Rainer. 2009. Metaphern in der Sportsprache. In Armin Burkhardt & Peter Schlobinski (Hgg.), *Flickflack, Foul und Tsukahara: Der Sport und seine Sprache* (Thema Deutsch 10), 60–79. Mannheim et al.: Dudenverlag.

Ladewig, Silva H. 2020. *Integrating gestures: The dimension of multimodality in Cognitive Grammar*. Berlin & Boston: De Gruyter.

Langacker, Ronald. 2008. *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford et al.: Oxford University Press.

Lefebvre, Henri. 1991 [1974]. *The production of space*. Übersetzt von Donald Nicholson-Smith. Malden et al.: Blackwell Publishing.

Levelt, Willem J. 1999. Perspective taking and ellipsis in spatial descriptions. In Paul Bloom, Mary A. Peterson, Lynn Nadel & Merrill F. Garrett (Hgg.), *Language and space* (Language, Speech, and Communication), 77–107. Cambridge [Mass.] & London: A Bradford Book: The MIT Press.

Linde, Charlotte & William Labov. 1985. Die Erforschung von Sprache und Denken anhand von Raumkonfigurationen. In Harro Schweizer (Hg.), *Sprache und Raum: Psychologische und linguistische Aspekte der Aneignung und Verarbeitung von Räumlichkeit. Ein Arbeitsbuch für das Lehren von Forschung*, 44–64. Stuttgart: Metzler.

Linden, David J. 2015. *Touch: The science of hand, heart, and mind*. New York: Viking.

Lindwall, Oskar & Anna Ekström. 2012. Instruction-in-interaction: The teaching and learning of a manual skill. *Human Studies* 35. 27–49.

Lobin, Henning. 2013. Visualität und Multimodalität in wissenschaftlichen Präsentationen. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 41(1). 65–80

Lobinger, Katharina. 2012. *Visuelle Kommunikationsforschung: Medienbilder als Herausforderung für die Kommunikations- und Medienwissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Lotze, Netaya. 2009. »Frisch, fromm, fröhlich, frei«: Zur Bedeutung einer Sprache des Turnens – von Turnvater Jahn bis heute. In Armin Burkhardt & Peter Schlobinski (Hgg.), *Flickflack, Foul und Tsukahara: Der Sport und seine Sprache* (Thema Deutsch 10), 244–261. Mannheim et al.: Dudenverlag.

Luckmann, Thomas. 1986. Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (Sonderheft 27: »Kultur und Gesellschaft«). 191–211.

Lutzeier, Peter Rolf. 1985. Sprachliche Vermittler von Räumlichkeit: Zur Syntax und Semantik lokaler Präpositionen. In Harro Schweizer (Hg.), *Sprache und Raum: Psychologische und linguistische Aspekte der Aneignung und Verarbeitung von Räumlichkeit. Ein Arbeitsbuch für das Lehren von Forschung*, 90–110. Stuttgart: Metzler.

Lutzker, Peter. 1996. *Der Sprachsinn: Sprachwahrnehmung als Sinnesvorgang*. Aus dem Englischen übersetzt von Christine Becker. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Lynn, Ulrike. 2014. Gestures in dictionaries: Physical contact gestures. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Jana Bressem (Hgg.), *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction.* Bd 2 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.2), 1502–1511. Berlin & Boston: De Gruyter.

Macbeth, Douglas. 2011. Understanding understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics* 43. 438–451.

Magill, Richard A. 2011. *Motor learning and control: Concepts and applications*, 9. Aufl. New York: McGraw-Hill.

Martin, Cathrin & Fritjof Sahlström. 2010. Learning as longitudinal interactional change: From other-repair to self-repair in physiotherapy treatment. *Discourse Processes* 47(8). 668–697.

Marx, Konstanze & Axel Schmidt (Hgg.). 2019a. *Interaktion und Medien: Interaktionsanalytische Zugänge zu medienvermittelter Kommunikation* (OraLingua 17). Heidelberg: Winter.

Marx, Konstanze & Axel Schmidt. 2019b. Interaktionsanalytische Zugänge zu medienvermittelter Kommunikation: Zur Einleitung in diesen Band. In Konstanze Marx & Axel Schmidt (Hgg.), *Interaktion und Medien: Interaktionsanalytische Zugänge zu medienvermittelter Kommunikation* (OraLingua 17), 1–31. Heidelberg: Winter.

Mayr, Andrea. 2016. Multimodal Criticial Discourse Analysis (MCDA). In Nina-Maria Klug & Hartmut Stöckl (Hgg.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext* (Handbücher Sprachwissen 7), 261–276. Berlin & Boston: De Gruyter.

McNeill, David. 1992. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.

Meier, Stefan. 2016. Websites als multimodale digitale Texte. In Nina-Maria Klug & Hartmut Stöckl (Hgg.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext* (Handbücher Sprachwissen 7), 410–436. Berlin & Boston: De Gruyter.

Mentrup, Wolfgang. 1982. Gebrauchsinformation – Sorgfältig lesen! Die Packungsbeilage von Medikamenten im Schaltkreis medizinischer Kommunikation: Handlungsausschnitt. In Siegfried Grosse & Wolfgang Mentrup (Hgg.), *Anweisungstexte* (Forschungsberichte des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim 54), 9–55. Tübingen: Narr.

Merleau-Ponty, Maurice. 1966 [1945]. *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch eine Vorrede von Rudolf Boehm. Berlin: De Gruyter.

Meyer, Christian & Ulrich von Wedelstaedt (Hgg.). 2017. *Moving bodies in interaction – Interacting bodies in motion: Intercorporeality, interkinesthesia, and enaction in sports* (Advances in Interaction Studies 8). Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Möller, Robert. 2011. Hier, da und dort – regionale Variation und standarsprachlicher Gebrauch bei den primären Lokaldeiktika im Deutschen. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 39(1). 1–23.

Mondada, Lorenza. 2007. Interaktionsraum und Koordinierung. In Reinhold Schmitt (Hg.), *Koordination: Analysen zur multimodalen Interaktion* (Studien zur Deutschen Sprache 38), 55–93. Tübingen: Narr.

Mondada, Lorenza. 2011. The organization of concurrent courses of action in surgical demonstrations. In Jürgen Streeck, Charles Goodwin & Curtis LeBaron (Hgg.), *Embodied interaction: Language and body in the material world* (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives), 207–226. Cambridge: Cambridge University Press.

Mondada, Lorenza. 2013a. Coordinating mobile action in real time: The timely organisation of directives in video games. In Pentti Haddington, Lorenza Mondada & Maurice Nevile (Hgg.), *Interaction and mobility: Language and the body in motion* (Linguae & Litterae 20), 300–341. Berlin & Boston: De Gruyter.

Mondada, Lorenza. 2013b. Interactional space and the study of embodied talk-in-interaction. In Peter Auer, Martin Hilpert, Anja Stukenbrock & Benedikt Szmrecsanyi (Hgg.), *Space in language and linguistics: Geographical, interactional and cognitive perspectives* (Linguae & Litterae 24), 247–275. Berlin & Boston: De Gruyter.

Mondada, Lorenza. 2013c. Multimodal interaction. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Sedinha Teßendorf (Hgg.), *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.1), 577–589. Berlin & Boston: De Gruyter.

Mondada, Lorenza. 2014a. Instructions in the operating room: How the surgeon directs their assistant's hands. *Discourse Studies* 16(2). 131–161.

Mondada, Lorenza. 2014b. Requesting immediate action in the surgical operating room: Time, embodied resources and praxeological embeddedness. In Paul Drew & Elizabeth Couper-Kuhlen (Hgg.), *Requesting in social interaction* (Studies in Language and Social Interaction 26), 269–302. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Mondada, Lorenza. 2014c. The temporal orders of multiactivity: Operating and demonstrating in the surgical theatre. In Pentti Haddington, Tiina Keisanen, Lorenza Mondada & Maurice Nevile (Hgg.), *Multiactivity in social interaction: Beyond multitasking*, 33–75. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Mondada, Lorenza. 2015. Multimodal completions. In Arnulf Deppermann & Susanne Günthner (Hgg.), *Temporality in interaction* (Studies in Language and Social Interaction 27), 267–307. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Mondada, Lorenza. 2016. Zwischen Text und Bild: Multimodale Transkription. In Heiko Hausendorf, Reinhold Schmitt & Wolfgang Kesselheim (Hgg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum* (Studien zur Deutschen Sprache 72), 111–160. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Mondada, Lorenza. 2018a. Driving instruction at high speed on a race circuit: Issues in action formation and sequence organization. *International Journal of Applied Linguistics* 28. 304–325.

Mondada, Lorenza. 2018b. Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction* 51(1). 85–106.

Mondada, Lorenza. 2019 [2001]. *Conventions for multimodal transcriptions*. URL: https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription (Abruf am 01.07.2022).

Morek, Miriam. 2012. *Kinder erklären: Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.

Moritz, Christine. 2014. Vor, hinter, für und mit der Kamera: Viergliedriger Video-Analyserahmen in der Qualitativen Sozialforschung. In Christine Moritz (Hg.), *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung*, 17–54. Wiesbaden: Springer VS.

Müller, Cornelia. 2013. Gestures as a medium of expression: The linguistic potential of gestures. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Sedinha Teßendorf (Hgg.), *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.1), 202–217. Berlin & Boston: De Gruyter.

Müller, Cornelia & Ulrike Bohle. 2007. Das Fundament fokussierter Interaktion: Zur Vorbereitung und Herstellung von Interaktionsräumen durch körperliche Koordination. In Reinhold Schmitt (Hg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion* (Studien zur Deutschen Sprache 38), 129–165. Tübingen: Narr.

Müller, Cornelia, Jana Bressem & Silva H. Ladewig. 2013a. Towards a grammar of gestures: A form-based view. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Sedinha Teßendorf (Hgg.), *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.1), 707–733. Berlin & Boston: De Gruyter.

Müller, Cornelia, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Sedinha Teßendorf (Hgg.). 2013b. *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.1). Berlin & Boston: De Gruyter.

Müller, Cornelia, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Jana Bressem (Hgg.). 2014. *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Bd 2 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.2). Berlin & Boston: De Gruyter.

Müller, Cornelia, Silva H. Ladewig & Jana Bressem. 2013c. Gestures and speech from a linguistic perspective: A new field and its history. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Sedinha Teßendorf (Hgg.), *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.1), 55–81. Berlin & Boston: De Gruyter.

Müller, Marcus. 2013. Wissenskonstituierung in Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In Ekkehard Felder (Hg.), *Faktizitätsherstellung in Diskursen: Die Macht des Deklarativen* (Sprache und Wissen 13), 99–123. Berlin & Boston: De Gruyter.

Müller, Marion G. 2003. *Grundlagen der visuellen Kommunikation: Theorieansätze und Methoden*. Konstanz: UVK.

Müller, Sophie Merit. 2017. Ways of relating. Involvements of bodies in ballet classes. In Christian Meyer & Ulrich von Wedelstaedt (Hgg.), *Moving bodies in interaction – Interacting bodies in motion: Intercorporeality, interkinesthesia, and enaction in sports* (Advances in Interaction Studies), 301–322. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Muntanyola, Dafine. 2014. How multimodality shapes creative choice in dance. *Revista Internacional de Sociología* 72(3). 563–582.

Muntanyola-Saura, Dafine & Raúl Sánchez-Garcia. 2018. Distributed attention: A cognitive ethnography of instruction in sport settings. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 48(4). 433–454.

Munzert, Jörn. 1997. *Sprache und Bewegungsorganisation: Untersuchungen zur Selbstinstruktion beim Bewegungslernen*. Schorndorf: Hofmann.

Munzert, Jörn. 2015. Sprache und Bewegung: Zur Bedeutung von Instruktion und Selbstinstruktion im Sport. In Joachim Born & Thomas Gloning (Hgg.), *Sport, Sprache, Kommunikation, Medien: Interdisziplinäre Perspektiven*, 295–316. Gießen: Gießener Elektronische Bibliothek.

Natour, Jamil, Luciana de Araujo Cazotti, Luiza Helena Ribeiro, Andréia Salvador Baptista & Anamaria Jones. 2015. Pilates improves pain, function and quality of life in patients with chronic low back pain: A randomized controlled trial. *Clinical Rehabilitation* 29(1). 59–68.

Nishizaka, Aug. 2017. The perceived body and embodied vision in interaction. *Mind, Culture, and Activity* 24(2). 110–128.

Norman, Donald A. & David Rumelhart. 1975. *Explorations in cognition*. San Francisco: Freeman.

Norman, Donald A. & David Rumelhart. 1978. Gedächtnis und Wissen. In Donald A. Norman & David Rumelhart (Hgg.), *Strukturen des Wissens: Wege der Kognitionsforschung*. Unter Mitarbeit von A. A. Abrahamson, M. Eisenstadt, D. Gentner, R. M. Kaplan, Y. Kareev, J. A. Levin, M. Linton, A. Munro, S.E. Palmer, G. W. Scragg und A. L. Stevens. Mit einer Einführung von Hans Aebli, 21–47. Stuttgart: Klett-Cotta.

Norris, Sigrid. 2011. *Identity in (inter)action: Introducing multimodal (inter)action analysis*. Berlin & New York: De Gruyter.

Norris, Sigrid. 2013. Multimodal (inter)action analysis: An integrative methodology. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Sedinha Teßendorf (Hgg.), *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.1), 275–286. Berlin & Boston: De Gruyter.

Norris, Sigrid. 2016. Multimodal interaction: Language and modal configurations. In Nina-Maria Klug & Hartmut Stöckl (Hgg.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext* (Handbücher Sprachwissen 7), 121–142. Berlin & Boston: De Gruyter.

Nöth, Winfried. 2000. Der Zusammenhang von Text und Bild. In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik*. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16.1), 489–496. Berlin & New York: De Gruyter.

Opdenhövel, Matthias & Mariam Younossi. 2018. *Pilates für Männer*. München: Knaur.

Ortner, Hanspeter. 1987. *Die Ellipse: Ein Problem der Sprachtheorie und der Grammatikschreibung*. Tübingen: Niemeyer.

Ossner, Jakob. 2005. Das deskriptive Feld. In Peter Klotz & Christine Lubkoll (Hgg.), *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben: Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse* (Rombach Wissenschaften. Reihe Litterae 130), 61–76. Freiburg im Breisgau & Berlin: Rombach.

Panhofer, Heidrun & Helen Payne. 2011. Languaging the embodied experience. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy* 6(3). 215–232.

Partington, Alan. 2006. *The linguistics of laughter: A corpus-assisted study of laughter-talk*. London & New York: Routledge.

Paterson, Jane. 2011. *Pilates für Profis: Anwendungen für Haltungsprobleme, Erkrankungen und Verletzungen*. Bern: Huber.

Peace, Perry & Sondra Smith-Adcock. 2018. A conceptual framework for felt-sense awareness in counselor preparation. *Journal of Humanistic Counceling* 57(3). 208–222.

Pfurtscheller, Daniel. 2017. *Visuelle Zeitschriftengestaltung: Nachrichtenmagazine als multimodale Kommunikationsformen*. Innsbruck: Innsbruck University Press.

Pilates, Joseph H. & William John Miller. 2012 [1945]. *Pilates' Return to life through Contrology*. Revised Edition for the 21st century by Judd Robbins and Lin Van Heuit-Robbins. Originally published 1945 as: Return to life through contrology. Ashland: Presentation Dynamics.

Pitsch, Karola. 2012. Exponat – Alltagsgegenstand – Turngerät: Zur interaktiven Konstitution von Objekten in einer Museumsausstellung. In Heiko Hausendorf, Lorenza Mondada & Reinhold Schmitt (Hgg.), *Raum als interaktive Ressource* (Studien zur Deutschen Sprache 62), 233–273. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Poggi, Isabella. 2013. Mind, hands, face, and body: A sketch of goal and belief view of multimodal communication. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Sedinha Teßendorf (Hgg.), *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.1), 627–647. Berlin & Boston: De Gruyter.

Putzier, Eva-Maria. 2012. Der ›Demonstrationsraum‹ als Form der Wahrnehmungsstrukturierung. In Heiko Hausendorf, Lorenza Mondada & Reinhold Schmitt (Hgg.), *Raum als interaktive Ressource* (Studien zur Deutschen Sprache 62), 275–315. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Putzier, Eva-Maria. 2016a. Am Experimentiertisch: Position und Positionierung im Chemieunterricht. In Heiko Hausendorf, Reinhold Schmitt & Wolfgang Kesselheim (Hgg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum* (Studien zur Deutschen Sprache 72), 303–333. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Putzier, Eva-Maria. 2016b. *Wissen – Sprache – Raum: Zur Multimodalität der Interaktion im Chemieunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Råman, Joona & Pentti Haddington. 2018. Demonstrations in sports training: Communicating a technique through parsing and the return-practice in the Budo class. Multimodal Communication 7(2). 1–19.

Rauniomaa, Mirka, Esko Lehtonen & Heikki Summala. 2018. Noticings with instructional implications in post-licence driver training. *International Journal of Applied Linguistics* 28. 326–346.

Reineke, Silke. 2016. *Wissenszuschreibungen in der Interaktion: Eine gesprächsanalytische Untersuchung impliziter und expliziter Formen der Zuschreibung von Wissen*. Heidelberg: Winter.

Riedel, Matthias. 2017. Berührung. In Robert Gugutzer, Gabriele Klein & Michael Meuser (Hgg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven*, 3–8. Wiesbaden: Springer VS.

Rincke, Eva. 2015. *Joseph Pilates: Der Mann, dessen Name Programm wurde*. Freiburg et al.: Herder.

Robbins, Philip & Murat Aydede. 2009. A short primer on situated cognition. In Philip Robbins & Murat Aydede (Hgg.), *The Cambridge handbook of situated cognition*, 3–10. Cambridge: Cambridge University Press.

Roger, John, Daniel Darfour, Anil Dham, Orit Hickman, Laura Shaubach & Katherine Shepard. 2002. Physiotherapists' use of touch in inpatient settings. *Physiotherapy Research International* 7(3). 170–186.

Rothmayr, Antonia. 2016. *Linguistik für die Kognitionswissenschaft: Eine interdisziplinäre Ergänzung zur Einführung in die Sprachwissenschaft*. Tübingen: Narr.

Sachs-Hombach, Klaus. 2006. *Das Bild als kommunikatives Medium: Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft*. Köln: Halem.

Sager, Sven F. 2000. Kommunikatives Areal, Distanzzonen und Displayzirkel: Zur Beschreibung räumlichen Verhaltens in Gesprächen. In Gerd Richter, Jörg Riecke & Britt-Marie Schuster (Hgg.), *Raum, Zeit, Medium: Sprache und ihre Determinanten* (Arbeiten der Hessischen Historischen Kommission N.F. 20), 543–570. Darmstadt: Hessische Historische Kommission.

Sager, Sven F. 2001. Probleme der Transkription nonverbalen Verhaltens. In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven Frederik Sager (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik.* Bd 2(Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16.2), 1069–1085. Berlin & New York: De Gruyter.

Saile, Günter. 1982. Wie montiert man einen Fleischwolf? Linguistische Analyse einer Anleitung. In Siegfried Grosse & Wolfgang Mentrup (Hgg.), *Anweisungstexte* (Forschungsberichte des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim 54), 134–158. Tübingen: Narr.

Schaeder, Burkhard. 2001. Fachsprache im Alltag: Anleitungstexte. In Andrea Lehr, Matthias Kammerer, Klaus-Üeter Konerding, Angelika Storrer, Caja Thimm & Werner Wolksi (Hgg.), *Sprache im Alltag: Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik*. Herbert Ernst Wiegand zum 65. Geburtstag gewidmet, 233–248. Berlin & New York: De Gruyter.

Schegloff, Emanuel A. 1972. Notes on conversational practice: formulating place. In David N. Sudnow (Hg.), *Studies in social interaction*, 75–119. New York et al.: The Free Press.

Schegloff, Emanuel A. & Harvey Sacks. 1973. Opening up closings. Semiotica 8(4). 289–327.

Schellmann, Bernhard, Andreas Baumann, Martin Gläser & Thomas Kegel. 2013. *Handbuch Medien: Medien verstehen – gestalten – produzieren*, 6., erweiterte und verbesserte Aufl. Haan-Gruiten: Europa-Lehrmittel.

Schindler, Larissa. 2009. Das sukzessive Beschreiben einer Bewegungsordnung mittels Variation. In Thomas Alkemeyer, Kristina Brümmer, Rea Kodalle & Thomas Pille (Hgg.), *Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen: Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung* (Materialitäten 10), 51–63. Bielefeld: Transcript.

Schindler, Larissa. 2017. Teaching bodies: Visual and haptic communication in martial arts. In Christian Meyer & Ulrich von Wedelstaedt (Hgg.), *Moving bodies in interaction – Interacting bodies in motion: Intercorporeality, interkinesthesia, and enaction in sports* (Advances in Interaction Studies), 245–265. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Schmidt, Axel. 2018. Prefiguring the future: Projections and preparations within theatrical rehearsals. In Arnulf Deppermann & Jürgen Streeck (Hgg.), *Time in embodied interaction: Synchronicity and sequentiality of multimodal resources* (Pragmatics and Beyond New Series 293), 231–260. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Schmitt, Reinhold. 2012. Körperlich-räumliche Grundlagen interaktiver Beteiligung am Filmset: Das Konzept ›Interaktionsensemble‹. In Heiko Hausendorf, Lorenza Mondada & Reinhold Schmitt (Hgg.), *Raum als interaktive Ressource* (Studien zur Deutschen Sprache 62), 37–87. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Schmitt, Reinhold. 2016. Der »Frame-Comic« als Dokument multimodaler Interaktionsanalysen. In Heiko Hausendorf, Reinhold Schmitt & Wolfgang Kesselheim (Hgg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum* (Studien zur Deutschen Sprache 72), 189–224. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Schmitt, Reinhold & Arnulf Deppermann. 2010. Die multimodale Konstitution eines imaginären Raums als interaktive Problemlösung. In Arnulf Deppermann & Angelika Linke (Hgg.), *Sprache intermedial* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2009), 199–241. Berlin & New York: De Gruyter.

Schmitt, Reinhold & Heiko Hausendorf. 2016. Sprache und Raum: Eine neue Forschungsperspektive, ihre Ursprünge und ihr aktueller Entwicklungsstand. In Heiko Hausendorf, Reinhold Schmitt & Wolfgang Kesselheim (Hgg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum* (Studien zur Deutschen Sprache 72), 9–23. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Schmitz, Ulrich. 2006. Schreiben und neue Medien. In Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner & Gesa Siebert-Ott (Hgg.), *Didaktik der deutschen Sprache* (UTB 8235), 249–260. Paderborn et al.: Schöningh.

Schmitz, Ulrich. 2007. Sehlesen: Text-Bild-Gestalten in massenmedialer Kommunikation. In Kersten Sven Roth & Jürgen Spitzmüller (Hgg.), *Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation*, 93–108. Konstanz: UVK.

Schmitz, Ulrich. 2011. Sehflächenforschung: Eine Einführung. In Hans-Joachim Diekmannshenke, Michael Klemm & Hartmut Stöckl (Hgg.), *Bildlinguistik: Theorien, Methoden, Fallbeispiele* (Philologische Studien und Quellen 228), 23–42. Berlin: Schmidt.

Schmitz, Ulrich. 2016. Multimodale Texttypologie. In Nina-Maria Klug & Hartmut Stöckl (Hgg.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext* (Handbücher Sprachwissen 7), 327–347. Berlin & Boston: De Gruyter.

Schönhammer, Rainer. 2013. *Einführung in die Wahrnehmungspsychologie: Sinne, Körper, Bewegung*, 2., überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl. Wien: Facultas.

Schönherr, Beatrix. 1997. *Syntax – Prosodie – nonverbale Kommunikation: Empirische Untersuchungen zur Interaktion sprachlicher und parasprachlicher Ausdrucksmittel im Gespräch*. Tübingen: Niemeyer.

Schoonjans, Steven, Geert Brône & Kurt Feyaerts. 2015. Multimodalität in der Konstruktionsgrammatik: Eine kritische Betrachtung illustriert anhand einer Gestikanalyse der Partikel einfach. In Jörg Bücker, Susanne Günthner & Wolfgang Imo (Hgg.), *Konstruktionsgrammatik V: Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten* (Stauffenburg Linguistik 77), 291–208. Tübingen: Stauffenburg.

Schöps, Doris. 2012. Semantik und Pragmatik von Körperhaltungen im Spielfilm. *Image* 16 (Themenheft »Bildtheoretische Ansätze in der Semiotik« 7/201). 5–33.

Schramm, Karen & Karin Aguado. 2010. Videographie in den Fremsprachendidaktiken: Ein Überblick. In Karin Aguado, Karen Schramm & Helmut Johannes Vollmer (Hgg.), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren: Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie* (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 37), 185–214. Frankfurt am Main et al.: Lang.

Schumacher, Peter. 2009. *Rezeption als Interaktion: Wahrnehmung und Nutzung multimodaler Darstellungsformen im Online-Journalismus*. Baden-Baden: Nomos/Edition Reinhard Fischer.

Schürmann, Volker. 2004. Grenzen der Sprache. In Monika Fikus & Volker Schürmann (Hgg.), *Die Sprache der Bewegung: Sportwissenschaft als Kulturwissenschaft*, 91–104. Bielefeld: Transcript.

Schwitalla, Johannes. 2006. *Gesprochenes Deutsch*, 3., neu bearbeitete Aufl. Berlin: Schmidt.

Schwitalla, Johannes. 2012. Raumdarstellungen in Alltagserzählungen. In Friederike Kern, Miriam Morek & Sören Ohlhus (Hgg.), *Erzählen als Form – Formen des Erzählens* (Reihe Germanistische Linguistik 295), 161–200. Berlin & Boston: De Gruyter.

Searle, John R. 1969. *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.

Selting, Margret. 1995. *Prosodie im Gespräch: Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation*. Tübingen: Niemeyer.

Selting, Margret. 1997. Sogenannte ›Ellipsen‹ als interaktiv relevante Konstruktionen? Ein neuer Versuch über die Reichweite und Grenzen des Ellipsenbegriffs für die Analyse gesprochener Sprache in der konverstationellen Interaktion. In Peter Schlobinski (Hg.), *Syntax des gesprochenen Deutsch*, 117–155. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Selting, Margret. 2010. Prosody in interaction: State of the art. In Dagmar Barth-Weingarten, Elisabeth Reber & Margret Selting (Hgg.), *Prosody in interaction* (Studies in Discourse and Grammar 23), 3–40. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Selting, Margret. 2013. Verbal, vocal, and visual practices in conversational interaction. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill & Sedinha Teßendorf (Hgg.), *Body – language – communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38.1), 589–609. Berlin & Boston: De Gruyter.

Selting, Margret. 2016. Praktiken des Sprechens und Interagierens im Gespräch aus der Sicht von Konversationsanalyse und Interaktionaler Linguistik. In Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke & Angelika Linke (Hgg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2015), 27–56. Berlin & Boston: De Gruyter.

Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birkner, Elisabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, Peter Gilles, Susanne Günthner, Martin Hartung, Friederike Kern, Christine Mertzlufft, Christian Meyer, Miriam Morek, Frank Oberzaucher, Jörg Peters, Uta Quasthoff, Wilfried Schütte, Anja Stukenbrock & Susanne Uhmann. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10. 353–402.

Simmel, Georg. 1908. *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Leipzig: Duncker und Humblot.

Simmler, Franz. 1991. Die Textsorten ›Regelwerk‹ und ›Lehrbuch‹ aus dem Kommunikationsbereich des Sports bei Mannschaftsspielen und ihre Funktionen. *Sprachwissenschaft* 16. 251–301.

Simmler, Franz. 2000. Textsorten im Bereich des Sports. In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hgg.), *Text- und Gesprächslinguistik*. Bd 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16.1), 718–731. Berlin & New York: De Gruyter.

Singh, Ajit. 2013. »Die Qualität der Spannung«: Eine videografische Untersuchung zur visuellen Kommunikation von verkörpertem Wissen im Trampolinturnen. *Soziale Welt* 64(1/2, Visuelle Soziologie). 97–114.

Singh, Ajit. 2019. *Wissenskommunikation im Sport: Zur kommunikativen Konstruktion von Körperwissen im Nachwuchstraining*. Wiesbaden: Springer VS.

Skirl, Helge & Monika Schwarz-Friesel. 2007. *Metapher*. Heidelberg: Winter.

Skutella, Lisa Viktoria, Luise Süssenbach, Karola Pitsch & Petra Wagner. 2014. The prosody of motivation: First results from an indoor cycling scenario. In Rüdiger Hoffmann (Hg.), *Elektronische Sprachsignalverarbeitung* (Studientexte zur Sprachkommunikation 71), 209–215. Dresden: TUD Press.

Slobin, Dan I. 2006. What makes manner of motion salient? Explorations in linguitic typology, discourse, and cognition. In Maya Hickmann & Stéphane Robert (Hgg.), *Space in languages: Linguistic systems and cognitive categories* (Typological Studies in Language 66), 59–81. Amsterdam: Benjamins.

Spiegel, Carmen. 2009. Transkripte als Arbeitsinstrument: Von der Arbeitsgrundlage zur Anschauungshilfe. In Karin Birkner & Anja Stukenbrock (Hgg.), *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*, 7–15. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

Spieß, Constanze. 2016. Metapher als multimodales kognitives Funktionsprinzip. In Nina-Maria Klug & Hartmut Stöckl (Hgg.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext* (Handbücher Sprachwissen 7), 75–98. Berlin & Boston: De Gruyter.

Spitzmüller, Jürgen. 2013. *Graphische Variation als soziale Praxis: Eine soziolinguistische Theorie skripturaler Sichtbarkeit*. Berlin & Boston: De Gruyter.

Staack, Michael. 2015. Körperliche Rhythmisierung und rituelle Interaktion: Zu einer Soziologie des Rhytmus im Anschluss an Randall Collins' Theorie der »Interaction Ritual Chains«. In Robert Gugutzer & Michael Staack (Hgg.), *Körper und Ritual: Sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge und Analysen*, 191–218. Wiesbaden: Spinger Fachmedien.

Steinseifer, Martin. 2011. Die Typologisierung multimodaler Kommunikationsangebote: Am Beispiel der visuellen Aspekte seitenbasierter Dokumente. In Stephan Habscheid (Hg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen* (De Gruyter Lexikon), 164–189. Berlin & New York: De Gruyter.

Steinseifer, Martin. 2013. Texte sehen: Diagrammatologische Impulse für die Textlinguistik. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 41(1). 8–39.

Stöckl, Hartmut. 2004a. *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache: Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte, Theorien, Analysemethoden*. Berlin & New York: De Gruyter.

Stöckl, Hartmut. 2004b. Typographie: Gewand und Körper des Textes. Linguistische Überlegungen zu typographischer Gestaltung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 41. 5–48.

Stöckl, Hartmut. 2007. Hörfunkwerbung – »Kino für das Ohr«. Medienspezifika, Kodeverknüpfungen und Textmuster einer vernachlässigten Werbeform. In Kersten Sven Roth & Jürgen Spitzmüller (Hgg.), *Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation*, 177–202. Konstanz: UVK.

Stöckl, Hartmut. 2011. Sprache-Bild-Texte lesen: Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In Hans-Joachim Diekmannshenke, Michael Klemm & Hartmut Stöckl (Hgg.), *Bildlinguistik: Theorien, Methoden, Fallbeispiele* (Philologische Studien und Quellen 228), 45–70. Berlin: Schmidt.

Stöckl, Hartmut. 2012. Finanzen visualisieren: Die Text-Bild-Sorte Infographik. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 81. 177–199.

Stöckl, Hartmut. 2016. Multimodalität: Semiotische und textlinguistische Grundlagen. In Nina-Maria Klug & Hartmut Stöckl (Hgg.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext* (Handbücher Sprachwissen 7), 3–35. Berlin & Boston: De Gruyter.

Straßner, Erich. 2002. *Text-Bild-Kommunikation – Bild-Text-Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.

Streeck, Jürgen. 2016. Gestische Praxis und sprachliche Form. In Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke & Angelika Linke (Hgg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2015), 57–79. Berlin & Boston: De Gruyter.

Streeck, Jürgen, Charles Goodwin & Curtis LeBaron. 2011. Embodied interaction in the material world: An introduction. In Jürgen Streeck, Charles Goodwin & Curtis LeBaron (Hgg.), *Embodied interaction: Language and body in the material world* (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives), 1–26. Cambridge: Cambridge University Press.

Stukenbrock, Anja. 2009a. Erklären – Zeigen – Demonstrieren. In Janet Spreckels (Hg.), *Erklären im Kontext: Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*, 160–176. Schorndorf: Schneider-Verlag Hohengehren.

Stukenbrock, Anja. 2009b. Herausforderungen der multimodalen Transkription: Methodische und theoretische Überlegungen aus der wissenschaftlichen Praxis. In Karin Birkner & Anja Stukenbrock (Hgg.), *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*, 144–169. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

Stukenbrock, Anja. 2012. Empraxis und Displacement: Überblendete Räume in der Koch-Show-Interaktion. In Heiko Hausendorf, Lorenza Mondada & Reinhold Schmitt (Hgg.), *Raum als interaktive Ressource* (Studien zur Deutschen Sprache 62), 346–379. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Stukenbrock, Anja. 2014a. Pointing to an ›empty‹ space: Deixis am Phantasma in face-to-face interaction. *Journal of Pragmatics* 74. 70–93.

Stukenbrock, Anja. 2014b. Take the words out of my mouth: Verbal instructions as embodied practices. *Pragmatics* 65. 80–102.

Stukenbrock, Anja. 2015. *Deixis in der face-to-face-Interaktion*. Berlin et al.: De Gruyter.

Stukenbrock, Anja. 2016. Deiktische Praktiken: Zwischen Interaktion und Grammatik. In Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke & Angelika Linke (Hgg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2015), 81–126. Berlin & Boston: De Gruyter.

Stukenbrock, Anja. 2018. Forward-looking: Where do we go with multimodal projections? In Arnulf Deppermann & Jürgen Streeck (Hgg.), *Time in embodied interaction: Synchronicity and sequentiality of multimodal resources* (Pragmatics and Beyond New Series 293), 31–68. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Stutterheim, Christiane von. 1990. Einige Probleme bei der Beschreibung von Lokalisationen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 20(78). 98–116.

Stutterheim, Christiane von. 1994. Quaestio und Textaufbau. In Hans-Joachim Kornadt, Joachim Grabowski & Roland Mangold-Allwinn (Hgg.), *Sprache und Kognition: Perspektiven moderner Sprachpsychologie*, 251–272. Heidelberg et al.: Spektrum Akademischer Verlag.

Summa, Michela, Sabine C. Koch, Thomas Fuchs & Cornelia Müller. 2012. Body memory: An integration. In Sabine C. Koch, Thomas Fuchs, Michela Summa & Cornelia Müller (Hgg.), *Body memory, metaphor and movement* (Advances in Consciousness Research 84), 417–444. Amsterdam: Benjamins.

Sunakawa, Chiho. 2018. Bodily shadowing: Learning to be an orchestral conductor. In Arnulf Deppermann & Jürgen Streeck (Hgg.), *Time in embodied interaction: Synchronicity and sequentiality of multimodal resources* (Pragmatics and Beyond New Series 293), 203–230. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Talmy, Leonard. 2000a. *Toward a cognitive semantics. Volume 1: Concept structuring systems*. Cambridge [Mass.] & London: A Bradford Book: The MIT Press.

Talmy, Leonard. 2000b. *Toward a cognitive semantics. Volume 2: Typology and process in concept structuring*. Cambridge [Mass.] & London: A Bradford Book: The MIT Press.

Thimm, Caja. 2001. Sprache interpersonal und medial – methodische Perspektiven. In Andrea Lehr, Matthias Kammerer, Klaus-Peter Konerding, Angelika Storrer, Caja Thimm & Werner Wolski (Hgg.), *Sprache im Alltag: Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik. Herbert Ernst Wiegand zum 65. Geburtstag gewidmet*, 97–110. Berlin & New York: De Gruyter.

Tuma, René, Bernt Schnettler & Hubert Knoblauch. 2013. *Videographie: Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.

Tversky, Barbara. 1999. Spatial perspective in description. In Paul Bloom, Mary A. Peterson, Lynn Nadel & Merrill F. Garrett (Hgg.), *Language and space* (Language, Speech, and Communication), 463–491. Cambridge [Mass.] & London: A Bradford Book: The MIT Press.

Uhmann, Susanne. 2010. Bitte einmal nachfassen: Professionelles Wissen und seine interaktive Vermittlung – Empraktische freie Infinitive im Operationsaal. In Ulrich Dausendschön-Gay, Christine Domke & Sören Ohlhus (Hgg.), *Wissen in (Inter-)Aktion: Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern* (Linguistik – Impulse und Tendenzen 39), 37–69. Berlin & New York: De Gruyter.

Uhmann, Susanne. 2013. Pointing within the abdomen: Local deixis under restricted conditions. In Peter Auer, Martin Hilpert, Anja Stukenbrock & Benedikt Szmrecsanyi (Hgg.), *Space in language and linguistics: Geographical, interactional and cognitive perspectives* (Linguae & Litterae 24), 557–600. Berlin & Boston: De Gruyter.

Ungaro, Alycea. 2011. *Praxisbuch Pilates: Das Trainingsprogramm für zu Hause*. Aus dem Englischen übersetzt von Anke Wellner-Kempf. London et al.: Dorling Kindersley.

Unsworth, Len & Chris Clérigh. 2014. Multimodality and reading: The construction of meaning through image-text interaction. In Carey Jewitt (Hg.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*, 176–188. London & New York: Routledge.

Vater, Heinz. 1991. *Einführung in die Raum-Linguistik*. Hürth-Efferen: Gabel.

Vorwerg, Constanze. 2003. Sprechen über Raum. In Gert Rickheit, Theo Herrmann & Werner Deutsch (Hgg.), *Psycholinguistik/Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch/An international handbook* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 24), 376–399. Berlin & New York: De Gruyter.

Weber, Ursula. 1982. *Instruktionsverhalten und Sprechhandlungsfähigkeit: Eine empirische Untersuchung zur Sprachentwicklung*. Tübingen: Niemeyer.

Wedelstaedt, Ulrich von & Christian Meyer. 2017. Intercorporeality and interkinesthetic gestalts in handball. In Christian Meyer & Ulrich von Wedelstaedt (Hgg.), *Moving bodies in interaction – Interacting bodies in motion: Intercorporeality, interkinesthesia, and enaction in sports* (Advances in Interaction Studies), 57–91. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Wedemeyer, Bernd. 1999. Körperkult als Lebenskonzept: Bodybuilding und Fitneßboom. In Hans Sarkowicz (Hg.), *Schneller, höher, weiter: Eine Geschichte des Sports* (Suhrkamp Taschenbuch 2937). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Wedemeyer-Kolwe, Bernd. 2004. *»Der neue Mensch«: Körperkultur im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*. Würzburg: Königshausen und Neumann.

Wegner, Dirk. 1985. Der persönliche Raum als Modell nonverbaler Proxemik. In Harro Schweizer (Hg.), *Sprache und Raum: Psychologische und linguistische Aspekte der Aneignung und Verarbeitung von Räumlichkeit*. Ein Arbeitsbuch für das Lehren von Forschung, 162–182. Stuttgart: Metzler.

Welling, Karin. 2014. »Sichtbarmachen was sonst verborgen bleibt«: Annäherung an die videobasierte interpretative Mikroanalyse in der Interaktion zwischen Menschen mit Demenz und Pflegenden. In Christine Moritz (Hg.), *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung*, 443–493. Wiesbaden: Springer VS.

Wellmann, Hans. 2008. *Deutsche Grammatik: Laut. Wort. Satz. Text.* Heidelberg: Winter.

Werlen, Benno. 2008. Körper, Raum und mediale Repräsentation. In Jörg Döring & Tristan Thielmann (Hgg.), *Spatial Turn: Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, 365–392. Bielefeld: Transcript.

Wildgen, Wolfgang. 2008. *Kognitive Grammatik: Klassische Paradigmen und neue Perspektiven*. Berlin & New York: De Gruyter.

Willems, Klaas, Ludovic De Cuypere & Jonah Rys. 2018. Case alternation in argument structure constructions with prepositional verbs: A case study in corpus-based constructional analysis. In Hans C. Boas & Alexander Ziem (Hgg.), *Constructional approaches to syntactic structures in German* (Trends in Linguistics Studies and Monographs 322), 85–130. Berlin & Boston: De Gruyter.

Wintermantel, Margret & Roland Laier. 1994. Hörer-Orientierung in technischen Instruktionen. In Konrad Ehlich, Claus Noack & Susanne Scheiter (Hgg.), *Instruktion durch Text und Diskurs: Zur Linguistik ›Technischer Texte‹*, 100–115. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Wollny, Rainer. 2010. *Bewegungswissenschaft: Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*, 2. Aufl. Aachen et al.: Meyer und Meyer.

Wunderlich, Dieter. 1982. Sprache und Raum. *Studium Linguistik* 12. 1–20.

Wunderlich, Dieter. 1985. Raum, Zeit und das Lexikon. In Harro Schweizer (Hg.), *Sprache und Raum: Psychologische und linguistische Aspekte der Aneignung und Verarbeitung von Räumlichkeit. Ein Arbeitsbuch für das Lehren von Forschung*, 66–89. Stuttgart: Metzler.

Register

https://doi.org/10.1515/9783111027166-010